

Jean-Jacques Rousseau und die Pädagogik der Aufklärung

Übersicht der Vorlesung

1. Neue Theorien der Erziehung im 17. Jahrhundert	18. 02 09
2. Das „aktive Kind“ und seine calvinistischen Wurzeln	25.02.09
3. Der Bürger von Genf im Zeitalter der Aufklärung	04.03.09
4. Rousseaus Philosophie der Natur	11.03.09
5. Theorie der Erziehung	18.03.09
6. Varianten und Widersprüche	25.03.09
7. Briefwechsel und Erziehungsversuche	01.04.09
8. Abstand zur Pädagogik der Aufklärung	08.04.09
9. „Praktisches Lernen“ um 1800	22.04.09
10. Die Natur des Kindes im Kindergarten	29.04.09
11. Das Bild des „aktiven Kindes“ in Literatur und Kunst	06.05.09
12. Die freie Erziehung im 19. Jahrhundert	13.05.09
13. Rousseau und die Reformpädagogik	20.05.09
14. Der politische Rousseau	27.05.09

1. Neue Theorien der Erziehung im 17. Jahrhundert

Mehr als 1500 Jahre lang war die Erziehung in Europa christlich. Seit der Erhebung des Christentums zur Staatskirche nach dem Tod von Konstantin dem Grossen im Jahre 337 n. Chr. sollten die Kinder im christlichen Glauben erzogen werden, durch Staat und Kirche gleichermaßen. Darauf war das gesamte Regelwerk der Erziehungspraxis eingestellt, auch da, wo die Amtskirche sich Dissidentengruppen gegenüber sah, die für ihre Kinder eine eigene Erziehung beanspruchten und auch deswegen verfolgt wurden. Am Primat der christlichen Erziehung änderte sich erst im 17. Jahrhundert etwas, und dies nicht praktisch, sondern theoretisch. Was sich veränderte, waren zunächst auch nicht die Regeln der Erziehung, sondern der Rahmen, in dem sie gedacht wurden. Wie stark der alte christliche Rahmen war, lässt sich an einem Beispiel aus der Mitte des 17. Jahrhunderts zeigen.

Mit der Formel „Glaubensgrund und Lebenslicht“ ist das Frontispiz eines emblematischen Buches aus dem Jahre 1662 überschrieben. Das Kupfer stammt von dem Nürnberger Zeichner und Kupferstecher Georg Strauch, der ein Buch des Poeten und Theologen Johann Michael Dilherr illustrierte.¹ Nürnberg war im 17. Jahrhundert ein intellektueller Mittelpunkt in Europa und zudem die Stadt der Drucker. Hier wurden für einen internationalen Markt Bücher verlegt, darunter viele erfolgreiche Emblematiken, also Bücher mit einem Text- und Bildcode, die so etwas wie illustrierte Katechismen darstellten (Schöne 1968). Die Bilder erläuterten die Aussagen des Textes und gewannen aber auch eigenes Gewicht. Emblematiken sind die ersten populären Formen der gezielten Kommunikation mit Bildern.

Die Emblematik von 1662 trägt folgenden Titel:

**Heilig-Epistolischer Bericht / Licht / Geleit und Freud. Das ist: Emblematische Fürstellung / Der Heiligen Sonn- und Festtäglichen Episteln: In Welcher Gründlicher Bericht / von dem rechten Wort-Verstand / ertheilet; / Dem wahren Christenthum ein helles Licht fürgetragen; Und ein sicheres Geleit / mit beigefügten Gebethen und Gesängen zu der himmlischen Freude / gezeigt wird
...
Nürnberg 1663.**

Emblematiken dienten der Erbauung und waren dabei Erziehungsbücher, die zur häuslichen oder gottesdienstlichen Anschauung des christlichen Glaubens verwendet wurden. Das Beispiel bezieht sich auf die 22 Briefe - also Episteln - des Neuen Testaments. Deren Urheber ist Paulus, der mit seinen Briefen an verschiedene urchristliche Gemeinden im Mittelmeerraum eine neue literarische Gattung begründete (Roller 1933), die wesentlich für die kanonische Ausgestaltung des christlichen Glaubens sorgte.

¹ Georg Strauch (1613-1675) arbeitete von 1642 an eng mit Johann Michael Dilherr (1604-1669) zusammen. Dilherr war zuvor elf Jahre lang als Professor für Beredsamkeit, Poetik und Theologie an der Universität Jena tätig gewesen. Strauch entwarf über 350 Illustrationen für Dilherrns sehr einflussreiche Emblembücher. Das Original des Frontispiz von Dilherrns *Heilig-Epistolischem Bericht* fand sich in der Sammlung Lavater (Mraz/Schögl 1999, S. 253).

Die Briefe aus dem ersten Jahrhundert n. Chr. waren detaillierte und zugleich autoritative Auslegungen von zunächst gar nicht definitiv unterscheidbaren Überzeugungen, die gegenüber dem nicht-christlichen Umfeld abgegrenzt werden mussten. Die Emblemik des 17. Jahrhundert reagierte darauf didaktisch, also setzte die Überzeugungen des christlichen Glaubens als definitiv voraus und war daran interessiert, wie sie den Gläubigen gegenüber ausgelegt und veranschaulicht werden konnten. Das ist kein Zufall, Johann Michael Dilherr war Protestant und dachte in Kategorien der individuellen Glaubensverantwortung. Die Verantwortung ergibt aus dem persönlichen Verständnis der Bibel, das medial - eben durch Emblematischen - unterstützt werden kann.

Das Frontispiz zu Dilherrs „heilig-epistolischen Bericht“ zeigt im unteren Bild die zwölf Apostel mit den ihnen zugeschriebenen Attributen. In den beiden Teilbildern über ihnen sieht man alttestamentarische Anspielungen, nämlich auf der einen Seite die Opferung Isaaks mitsamt den unter dem Felsen wartenden Hirten² und auf der anderen Seite den nächtlichen Auszug des Volkes Israels aus Ägypten, dem die göttliche Feuersäule den Weg weist.³ Die Bilder sind wie in einen Altar eingefügt. Auf dem oberen Leisten der beiden mittleren Teilbilder sieht man zwei Putten, die ein Herz halten. Dieses Herz trägt die Aufschrift „Glaubensgrund und Lebenslicht.“ Über dem Herzen sieht man eine Flamme, das Herz brennt also; genau oberhalb der Flamme erscheint die Taube, die die erleuchtende Wirkung des Heiligen Geistes symbolisiert und das Pfingstwunder repräsentiert. Die Taube ist von Serafim umgeben, das sind himmlische Wesen mit drei Flügelpaaren, Händen und einer menschliche Stimme, die im Alten Testament Jahwes Thron umgeben und Gott lobpreisen.

Was man sehen soll, sind die drei heilsgeschichtlichen Schritte zum christlichen Glauben,

- den Zustand vor dem Gesetz (Abraham und Isaak),
- die Konstituierung des Gesetzes (Moses)
- und die pfingstliche Begründung der christlichen Gemeinde, die mit dem heiligen Geist das Signum ihrer Einzigartigkeit empfängt.

Erst mit der Ausschüttung des heiligen Geistes sind die Juden und die Christen unterschieden. Nur den heiligen Geist empfängt und für sich in Anspruch nimmt, ist Christ; von daher rührt der Anspruch, den einzigen Glauben zu besitzen. Der Glaubensgrund ist das Licht des Lebens, ohne dass der Mensch sich in dem Emblem selbst erkennen könnte. Er wird erzogen, ohne wissen zu müssen, wer oder was er ist. Das Licht genügt, und es ist das Licht der Offenbarung, nicht das der Aufklärung. Oder anders: Die Ausgiessung des heiligen Geistes definiert *abschliessend*, was den Menschen ausmachen soll. Die Verkündung der Apostel⁴ gelangt über den heiligen Geist in die Seele des Menschen, ohne diese selbst thematisieren zu müssen.

Damit ist eine Grenze definiert, über den kein Gedanke je hinaus gelangen soll oder darf. „Aufklärung,“ was immer wir darunter verstehen mögen, ist gleichbedeutend mit dem Überschreiten der theologischen Grenzen durch neue und andere Prozesse der Erkenntnis und des Lernens. Das verlangt eine radikale Kritik jener Vorstellung und Seele und Erziehung, die die gesamte christliche Pädagogik geprägt hat und die noch in der Pädagogik des 17.

² Nach 1. Mose 22, 1-20.

³ Nach 2. Mose 13, 17-22.

⁴ Apostel (griech. für „Gesandte“) sind Träger des heiligen Amtes, das für die Anfänge der christlichen Kirchen grundlegend war. Die Einsetzung der Apostel erfolgte durch eine Berufung des auferstandenen Christus (1 Kor 9,1; Gal. 1,1). Petrus war der erste, Paulus der letzte in dieser Reihe.

Jahrhunderts als selbstverständlich galt. Man trägt Gott im Herzen und öffnet ihm die Seele, die also für den Glauben erzogen werden muss.

- Der weitreichende Theoriewandel, der zur Aufklärung führt, ist mit dem Satz begründet worden, der Mensch müsse zum Menschen erzogen werden.
- Die Voraussetzung ist, dass der Mensch *selbst*, seine „Natur“ oder sein „Wesen“, Objekt der Erziehungstheorie sein kann.

Christlicher Glaube und Pädagogik sind dann nicht mehr deckungsgleich. Wenn sich das Wesen oder die Natur des Menschen anthropologisch bestimmen lässt, kann die Erziehung darauf bezogen werden, ohne deswegen schon säkular sein zu müssen. Aber sie gewinnt eigene Dignität. Sie dient dem Menschen und mit ihm der Schöpfung, ohne lediglich kirchliche Doktrinen erfüllen zu müssen. Beides, Mensch und Welt, sind Größen, die sich universell erfassen lassen, als Realitäten eigener Art, die den Glauben voraussetzen, aber ihn nicht in Gegensatz zum Wissen setzen. Die sichtbare Realität ist nicht ableitbar aus der Heiligen Schrift, Mensch und Welt können so *für sich* verstanden werden.

Die Frage, was der Mensch sei, beantwortet ein erstmals ebenfalls in Nürnberg gedrucktes, didaktisches Lehrbuch des 17. Jahrhunderts mit definitiver Theorie und verbindlicher Anschauung.

- In ihm soll man *sehen* können, was das „Wesen des Menschen“ ist und warum dieses Wesen den Mittelpunkt der Welt und mit ihr der Erziehung ausmacht.
- „Sehen“ ist freilich nicht eigenes Beobachten mit möglichst präzisen Instrumenten, sondern Übernahme von Bildern in die eigene Vorstellung.
- „Gesehen“ wird die *veranschaulichte*, die *didaktisierte* Welt, ohne dabei rein emblematisch vorzugehen.

Das ist mehr als das Sehen oder besser: das Schauen der Idee, weil die Didaktik die reale Welt spiegelt; „real“ aber ist die Welt nicht aufgrund von unbefangener Forschung, die frei über ihre Wahrheit verfügen könnte, sondern durch die vorausgesetzte Wirklichkeit der Schöpfung. In diesem Sinne ist das „Wesen“ des Menschen nur dann anschaulich zu machen, wenn es im Zusammenhang der Schöpfung gesehen wird. Nur unter dieser Bedingung kann eine Mittelpunktstellung angenommen werden, die sich auf die Natur bezieht und für unverrückbar gehalten wird. Anders wäre die Referenz nicht die Schöpfung.

Das Lehrbuch von 1658 heisst im lateinischen Original:

Joh. Amos Commenii
ORBIS SEN-
SUALIUM PICTUS.
Hoc est,
Omnium fundamentalium in MundoRe-
rum&in Vitâ Actionum
Pictura&Nomenclatura.

Zu übersetzen mit:
Die sichtbare Welt/
Das ist/
Aller vornehmsten Welt_Dinge und Le-
bens-Verrichtungen

Vorbildung und Benahmung

Formelhaft ist oft vom „Orbis Pictus“ die Rede, aber das verkürzt den Sachverhalt. Im vermutlich berühmtesten Lehrbuch des 17. und 18. Jahrhunderts⁵ geht es um „Pictura&Nomenclatura,“ also um Bilder und deren Namen oder Bezeichnungen.

- Die didaktische Anschauung hat Abbildungen und sprachliche Zeichen zur Verfügung, anders wäre kaum eine Ordnung der Lehre möglich.
- Sie soll alle wesentlichen Dinge der sichtbaren Welt und der aktiven Verrichtungen des Lebens erfassen und in diesem Sinne ganzheitlich sein.
- Sichtbar ist die sinnlich erfassbare Welt. Johann Amos Comenius, anders gesagt, der Verfasser des Lehrbuchs, ist *Sensualist*.

Vorausgegangen war eine Erfahrung, die auch typisch ist für das 17. Jahrhundert, nämlich die Erfahrung von Krieg und Zerstörung. Der „Orbis sensualium pictus“ erschien zehn Jahre nach dem Ende des dreissigjährigen Krieges, der Zentraleuropa zerstörte und am Ende mit dem Westfälischen Frieden eine neue politische Ordnung hervorbrachte. Comenius, der eigentlich Komensky hiess, gehörte der Gemeinde der Böhmisches Brüder ein, einer Gemeinschaft von Dissidenten, die schon vor der Reformation die katholische Amtskirche ablehnte und die sich Mitte des 15. Jahrhunderts nach einer eigenen apostolischen Ordnung organisierte.

Das historische Vorbild dieser Ordnung war das nicht-hierarchische Urchristentum. Die Bischöfe der Böhmisches Brüder wurden gewählt, nicht wie in der katholischen Kirche durch andere Bischöfe geweiht, die Pfarrer kannten kein Zölibat und die Gemeinden waren Genossenschaften, die sich auch durch starke Bildungsinstitutionen auszeichneten. Die Brüder in Böhmen und Mähren lehnten den Eid ab, leisteten keinerlei Kriegsdienst und übernahmen auch keine Staatsämter. Nach der Reformation schlossen die Brüder einen Vergleich mit den Lutheranern, die *Confessio Bohemica* von 1572, die sie vor Verfolgung schützte. Lange hielt dieser Schutz nicht an.

Der Dreissigjährige Krieg begann 1618 mit dem Fenstersturz von Prag. Vertreter der protestantischen Stände hatten die Statthalter des katholischen Kaisers aus dem Fenster geworfen und so ihren Willen demonstriert, die Macht der Habsburger nicht länger zu akzeptieren. Daraus entwickelte sich einer der längsten und blutigsten Kriege der Geschichte, Der Krieg forderte im deutschen Sprachraum etwa vier Millionen Menschenleben, das war ein Viertel der Gesamtbevölkerung. Der Westfälische Friede von 1648 beendete nicht nur die Kriegshandlungen, sondern führte auch ein neues Rechtsprinzip ein, das der souveränen Nationalstaaten. Der Krieg war im Kern ein Religionskrieg gewesen, der dem jeweiligen Gegner die Legitimität seiner Religion bestritt und mit Gewalt eine Änderung der Konfession herbeiführen wollte. Nunmehr garantierten die unterzeichnenden Mächte die Souveränität aller anderen.

Comenius hatte in Herborn und Heidelberg studiert und wurde 1616 zum Pfarrer der Brüdergemeinde ordiniert. 1620, nachdem die protestantischen Stände Böhmens die Schlacht

⁵ Die erste lateinisch-deutsche Ausgabe erschien 1658 in Nürnberg, ein Jahr später folgte eine englische Ausgabe. Johann Amos Comenius (1592-1670) musste nach dem Brand von Lissa (1656) ins holländische Exil gehen. Von Amsterdam aus wurde der *Orbis pictus* zu einem der meistgebrauchten Erziehungs- und Lehrbücher der Zeit; das Buch soll die gesamte Welt in eine didaktische Form bringen (vgl. zum Leben und Werk von Comenius: Blekastad 1969).

am Weissen Berg gegen die katholische Liga verloren hatten,⁶ begann die Verfolgung aller Konfessionen, die nicht zum katholischen Glauben übertraten. Comenius war seit 1618 Vorstand der Brüder in Fulnek an der Grenze zwischen Mähren und Schlesien. Der Ort wurde 1621 zerstört, Comenius verlor ein Jahr später seine Frau und seine beiden Kinder durch die Pest, danach fand er für einige Jahre Zuflucht auf den Gütern des Grafen Karl von Zierotin, bevor die gesamte Brüdergemeinde 1628 nach Lissa (Leszno) in polnische Exil ging. Die Gemeinde kehrte nie mehr zurück. Comenius wurde 1648, im Jahr des Friedens, zum Bischof gewählt und musste erleben, wie Lissa 1656 von polnischen Soldaten zerstört wurde. Die Gemeinde der Brüder wurde aufgerieben, Comenius ging nach Amsterdam ins Exil, hier entstand der *Orbis sensualium pictus*.

Das Lehrbuch ist, was der Name sagt, eine sensualistische Didaktik, aber auch mehr als das, nämlich eine Anleitung, wie die Welt durch Lernen angeeignet und reformiert werden kann. Gemeint ist die ganze Welt, in der es auch Königreiche, Macht und Soldaten gibt, nicht nur Geist und Glauben. Diese Welt soll durch sinnliche Anschauung gelernt werden. Entsprechend heisst es im „Vortrag“ zum Buch:

„Es ist ... nichts in dem Verstand / wo es nicht zuvor im Sinn gewesen. Wenn nun die Sinnen / der Sachen Unterschiedenheiten wohl zu ergreifen / fleissig geübet werden / das ist so viel / als zur ganzen Weissheit Lehre / und weissen Beredsamkeit / und zu allen klugen Lebensverrichtungen den Grund legen“
(Comenius 1658, deutscher Vortrag).

„*In Intellectu ... nihil est, nisi prius fuerit in sensu. Sensus ergo circa Rerum differentias recte percipiendas gnaviter exercere, erit toti Sapientiae, totiq. sapienti Eloquentiae, omnibusq. prudentibus Vitae actionibus fundamenta ponere*“
(Comenius 1658, lateinischer Vortrag; Hervorhebung J.O.).

Das Prinzip des Sensualismus, wonach nichts im Verstand sei, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist, wird von Comenius christlich verstanden, ohne dabei den Realitätsgehalt zu leugnen. Die sinnliche Erkenntnis ist nicht symbolisch oder mystisch, sondern bezieht sich auf „Dinge“ und „Lebensverrichtungen,“ die gelehrt werden können. Das mit dem „*Orbis Pictus*“ verbundene Interesse ist *didaktischer* Natur, es geht um die Frage, wie die Verhältnisse von Mensch und Welt in eine lehrbare Form gebracht werden können.

Sensualistische Theorien sind in der Antike entwickelt worden. Hier schliesst Comenius an, wengleich im Sinne einer christlichen Didaktik, die weder antiken Materialismus noch antike Skepsis teilte.

- Der griechische Philosoph Aristippus⁷ entwickelte eine Lehre, der zufolge wir nicht die Dinge erkennen können, wie sie sind, sondern nur unsere Empfindungsinhalte.
- Gemäss Plutarch⁸ lehrten die Stoiker, dass der Geist eine leere Tafel sei, die erst durch die sinnliche Wahrnehmung mit Zeichen erfüllt werde.

⁶ Die Schlacht fand am 8. November 1620 statt. Der Weisse Berg liegt in der Nähe Prags. Die protestantische Truppen verfügte über eine Stärke von 21.000 Soldaten, die katholische Liga hatte 29.000 Mann unter Waffen. Bei der Schlacht starben etwa 6.000 Soldaten.

⁷ Aristippus (um 435-356 v. Chr.)stammte aus Nord-Afrika und wurde in Athen Schüler von Sokrates. Über sein Leben ist wenig bekannt, Er gründete die kyrenesche Schule der Philosophie. Sein Sensualismus ist hedonistisch begründet. Der Zweck des Lebens ist Lust.

⁸ De plac. Philos. IV, 11. Dox. 400.

- Und Epikur⁹ lehrte, dass alle Begriffe einen sinnlichen Ursprung haben, also nicht auf Ideen zurückgeführt werden können, sondern die Erfahrungspraxis voraussetzen.

Die zentrale Formel „nihil est in intellectu, quod non sit prius in sensu“ – „nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in den Sinnen war“ - lässt sich von Sextus Empiricus über Arnobius,¹⁰ Origenes und Augustinus¹¹ bis Thomas von Aquin¹² an vielen Stellen der antiken und mittelalterlichen Philosophie nachweisen. Die Metapher der „tabula rasa“ für die anfängliche Leere der Seele hat in der christlichen Scholastik etwa bereits Aegidius Romanus gebraucht,¹³ in der Antike sprachen sowohl Platon als auch Aristoteles von der Seele als einer „Wachstafel,“ die beschriftet werden muss. Diese Quellen sind im 17. Jahrhundert in der einen oder anderen Form bekannt, und hierauf greift Comenius zurück. Es ist also falsch, den Sensualismus erst in diesem Jahrhundert beginnen zu lassen.

Der prinzipielle Unterschied zum Sensualismus der Aufklärung im nächsten Jahrhundert ergibt sich aus der Gleichsetzung von „Welt“ mit *Schöpfung*. Comenius sieht den Menschen und so seine Erziehung oder jede Form von Didaktik unter der Voraussetzung, dass der christliche Gott die Welt, so wie sie ist, geschaffen hat. Sie ist nicht veränderlich, und es *eine* Welt. Im „Orbis Pictus“ sieht man unter dem Stichwort „*Homo* - der Mensch“ die Anschauung des Buches Genesis, also

- die Erschaffung des Mannes (Adam) nach dem Ebenbild Gottes,
- die nachfolgende Erschaffung des Weibes (Eva) „*è glebâ terrae*“ („aus einem Erdenkloss“),
- das prekäre, durch Versuchung gereizte Verhältnis der Geschlechter,
- die tatsächliche Versuchung in Gestalt der verbotenen Frucht
- sowie die Vertreibung aus dem Paradies und so den Beginn des menschlichen Elends (ebd., S. 74f.).

Zu erklären wäre, was *danach* noch, gleichsam verunstaltet oder dem Reinen entfremdet, „der Mensch“ - Mann *und* Frau - sein soll. Das „Wesen“ wäre so die Folge der Sünde, also keine sehr pädagogisch akzeptable Grösse. Bemerkenswert ist auf der anderen Seite, dass beide Geschlechter zum Menschen gehören, „Mensch“ also nicht mit *Mann* gleichgesetzt wird.

Umso schwieriger ist dann die Frage nach dem Wesen des Menschen. Comenius behilft sich zwischen Sündenfall und Sterblichkeit des Menschen mit einer Anthropologie, die ausgeht von der Lehre der Lebensalter, mit der sich die Gnadenspanne zwischen Geburt und Tod darstellen lässt. Es gibt *Septem Aetates Hominis* (ebd., S. 76), und zwar jeweils sieben Lebensalter für beide Geschlechter; anders wäre eine harmonische Parallelität nicht möglich und könnte Ehe und Harmonie bis ins Alter nicht gedacht werden. Auch die Lehre der

⁹ Diogenes L. X, 32.

¹⁰ Arnobius der Ältere lebt zu Beginn des vierten Jahrhunderts und war Lehrer der Rhetorik in Sicca (Numidien). Um 305 n. Chr. entstanden die sieben Bücher seiner „*Adversus nationes*“. Im zweiten Buch (20ff.) findet sich die Stelle, wonach der Geiste eines einsamen Menschen „leer“ bleiben muss, wenn er nicht mit christlichem Glauben erfüllt und also erzogen wird.

¹¹ De Trinitate 9, 3.

¹² De Veritate II, 3.

¹³ *De Regime Principium* (1277/1279). Aegidius Romanus (um 1243-1316) war Augustinermönch und Schüler von Thomas von Aquin in Paris. 1285 wurde er Professor der Pariser Universität, nach 1295 war er Bischof von Bourges.

Lebensalter ist ehrwürdig und reicht bis in die Antike zurück. Damit sollen unverrückbare Stufen oder Phasen des menschlichen Lebens bezeichnet werden.

Auch die Körperlichkeit des Menschen (ebd., S. 78) ist mit der Geschlechterbeziehung verbunden, die in einer idyllischen Landschaft erscheint. Die Beziehung der Geschlechter soll natürlich sein, ohne eine Magie der Sünde damit verbinden zu müssen. Die körperliche Gestalt von Mann und Frau gehört zur Schöpfung, die das Böse nicht gleichsam in die Geschlechtswahrnehmung gelegt hat, als sei schon der Eindruck und die Attraktion des Körperlichen ein Verstoß gegen die Moral. Man sieht fast so etwas wie eine irdische Nachbildung des verlorenen Paradieses, die jeglicher Dämonisierung des Körperlichen widerspricht.

Dazu passt die Darstellung der inneren Verhältnisse des Körpers, also

- die Beziehung von *caput & manus* („Haupt und Hände“) (ebd., S. 80),
- das Verhältnis von *Caro & viscera* („Fleisch und Eingeweide“) (ebd., S. 82)
- sowie von *canales & ossa* („Das Geäder und Gebeine“) (ebd., S. 84).

Man sieht eine medizinische Sachlichkeit, die bemüht ist, die beobachtbaren Zusammenhänge darzustellen und Vorurteile zu vermeiden. Die Bewegung zwischen Kopf und Hand, der Aufbau des Körpers, die Zirkulationen im Körper sind mit wissenschaftlichen Lehrmeinungen erfasst, auffällig ist zunächst nur, dass beim inneren Körper die Differenzierung nach den Geschlechtern fehlt. Ansonsten aber ist Comenius Mitte des 17. Jahrhunderts um leidenschaftslose Sachlichkeit der Darstellung bemüht; nicht der Autor bestimmt den Gegenstand, vielmehr gibt der Gegenstand - „der Mensch“ und beide Geschlechter - vor, wie er beschrieben werden muss.

Das gilt auch noch für die Unterscheidung der *sensûs externi & interni* (ebd., S. 86). Comenius beschreibt fünf „euserliche Sinnen“, nämlich das Auge, das Ohr, die Nase, die Zunge und die Hand, sowie drei „innerliche Sinnen,“ die im Kopf und genauer im Gehirn vermutet werden:

„Innerliche Sinnen/
sind dreye.
Die *gemeine Empfindnis*
unter dem Vorhaupt/ 7
ergreiffet
die von den äusserlichen Sinnen
eingebrachte Sachen.
Die *Einbildungskraft* 6
unter dem Wirbel/
entscheidet dieselben Sachen/
denket/träümet.
Die *Gedächtnis* 8
unter dem Hinterhaupt/
verwahret alle Sachen
und langt sie wieder hervor:
etliches verliert sie/
und das ist die Vergessenheit.
Der *Schlaf*/
ist eine Ruhe der Sinnen”

(ebd., S. 87).

Soweit hat und behält die Darstellung *realistischen* Charakter. Die Verbindung der äusseren und der inneren Sinne ist weder symbolisch noch magisch gedacht, der Leser soll ein Bild der wirklichen Abläufe erhalten, so dass nicht zufällig Instanzen des Gehirns der Adressat sind für die sinnlichen Eindrücke. Das Gehirn, würde man modern sagen, steuert die Lernprozesse: Die Empfindung registriert die Sinnesdaten, die Einbildungskraft bearbeitet sie und das Gedächtnis bewahrt sie auf, wobei Comenius auch versteht, dass es sich um Selektionsprozesse handelt; das Gehirn muss zwischen dem Bedeutsamen und dem Flüchtigen unterscheiden, in dieser Hinsicht wäre das Vergessen seine eigentliche Leistung.

Die *anima hominis* kann so aber nicht dargestellt werden. Die „Seele des Menschen“ (ebd., S. 88) - also weder die der Frau noch die des Mannes - entzieht sich jeglicher Anschaulichkeit. Sie erscheint im *Orbis Pictus* als blosse Erscheinung, als Schattenriss des Körpers, dem Geschlechtlichkeit abgeht und der eine Wissenslücke andeutet. Es ist die einzige Darstellung im *Orbis Pictus*, die ohne Zahlenanmerkungen im Bild auskommt. Die Seele ist weder erkenn- noch darstellbar. Der Text ist entsprechend rätselhaft:

„Die Seele/
ist des Leibes Leben/
einig in dem gantzen:
Allein eine *Wachstümliche*
in den *Pflantzen*;
Zugleich eine *Sinnliche*/
in den *Thieren*;
Auch eine *Vernünfftigel*
in dem *Menschen*“
(ebd., S. 88).

Schon die Prämisse irritiert: Wie kann die Seele das „Leben“ des *Leibes* sein, wenn zuvor eben dieser Leib - in seiner Lebendigkeit - ohne jede „Seele“ dargestellt werden konnte? Noch merkwürdiger ist die zweite Voraussetzung: Die Seele soll „einig“ sein *in dem Ganzen*, was nicht nur zur Folge hat, Pflanzen und Tieren Seelenkräfte zuzuerkennen, sondern den Menschen *als Seele im „Ganzen“* begreifen zu müssen, ohne dass dies „Ganze“ bezeichnet worden wäre, während doch die realistische Voraussetzung sein muss, dass es das Ganze „gibt.“ „*Anima est vita corporis, in toto una*“ (ebd.), heisst die lateinische Fassung dieser rätselhaften Passage, die offenbar den Kern der Anthropologie formulieren soll und dabei nicht nur an didaktische Grenzen stösst.

Das wird deutlich, wenn man die Explikation der „vernünftigen“ Seele im Menschen betrachtet, die drei Instanzen haben soll. Sie *besteht*, so Comenius,

„in dreyen Dingen:
Im *Verstand* (Vernunft)
wodurch er¹⁴ erkennt
und verstehet/
das Gute und Böse/
entweder das Warhafte
oder das Scheinbare:

¹⁴

Der Mensch.

Im *Willen*/
 wodurch er erwählet
 und verlanget/
 oder verwirft
 und verabscheuet/
 das Erkandte;
 Im *Gemüte*/
 wodurch er nachstrebet
 dem erwählten Guten/
 oder fliehet
 das verworffne Böse.
 Daher *Hoffnung*
 und *Furcht*/
 in der Begierde
 und Abscheu.
 Daher *Liebe*
 und Freude
 in der Geniessung:
 Aber *Zorn*
 und *Schmerzel*/
 in d'Leideschaft
 Die wahre Erkänntnis eines dings/
 Ist eine *Wissenschaft*:
 die falsche/ein *Irrtum*/
Wahn/Verdacht"
 (ebd., S. 88/89).

Aber gerade wenn die letzten Sentenzen zutreffen sollen, wie kann die *Seele* Garant der Wahrheit sein? Die Wissenschaft wäre an seelische Zustimmung gebunden, letztlich an mystische Offenbarung, die Einigkeit oder Einheit im Ganzen schaffen müsste. Andererseits sollen Verstand (*mens*), Willen (*voluntas*) und Gemüt (*animus*) *in* der Seele sein, beziehungsweise diese zusammensetzen, als sei sie entweder ein innerer Raum oder eine innere Komposition, die mit dem Kosmos interagieren könnte.

Tatsächlich versteht Comenius - entgegen seiner realistischen Auffassung der Welt - „Seele“ als *Mikrokosmos*, der unabhängig von den Sinnen und dem Körper verfährt, zugleich aber die eigentliche Verfasstheit, das „Wesen“ des Menschen, ausmachen soll. Dieses Wesen ist Teil der Schöpfung, also nicht Individualität und so biographische Einmaligkeit. Das Wesen kann sich nicht verändern und ist ebenso statisch wie die Schöpfung selbst. Alle Bewegung ist nur innerhalb der einmal gesetzten Grenzen möglich. Das „Wesen“ des Menschen wäre der Rahmen, der nicht überschritten werden kann, selbst wenn alle Welt dies versuchen würde. Letztlich waltete die *providentia Dei*, die göttliche Vorsehung.

Mitte des 17. Jahrhunderts entstand eine Alternative zur Philosophie und Didaktik der „Ganzheit“ oder Pansophie, wie sie Comenius entwickelt hatte. Die Alternative erscheint unter der Bezeichnung „Rationalismus“ und wird im Wesentlichen auf René Descartes zurückgeführt. Der Name steht für eine Trennung, die bis heute die philosophische Reflexion beunruhigt, nämlich die Trennung zwischen

- der *res extensa*
- und der *res cogitans*.

Für Descartes sind in den Meditationen über die *prima philosophia* von 1641¹⁵ Körper eine „res extensa,“ also alles, „was seinen Raum so erfüllt, dass es von ihm jeden anderen Körper ausschliesst“ (Descartes 1971, S. 46). Denken, die „res cogitans,“ ist davon zu unterscheiden (ebd., S. 47f.).

- Die Instanzen des Denkens - „Geist bzw. Seele bzw. Verstand bzw. Vernunft“ (ebd., S. 47) - sind nicht *im* Körper,
- denn körperliche Regungen oder Ereignisse werden „nicht eigentlich von den Sinnen oder von der Einbildungskraft, sondern von dem Verstand allein wahrgenommen“,
- und zwar „nicht weil wir sie berühren und sehen, sondern lediglich weil wir sie denken; und so erkenne ich denn, dass ich nichts leichter oder evidentier wahrnehmen kann als meinen Geist“ (ebd., S. 54).

Das wird „cartesische Trennung“ genannt und ist für die Geschichte der Seele von zentraler Bedeutung, weil sie Spekulationen über die „Ganzheit“ von Körper und Seele oder gar von Mikrokosmos und Makrokosmos ausschliesst. Dieser Kontext ist in der Rezeption oft übersehen worden; was heute gelegentlich eher verächtlich und manchmal sogar vorwurfsvoll „Rationalismus“ genannt wird, hat zur Voraussetzung, dass okkulte und magische Lehren der Ganzheit von „Seele“ und „Körper“ ausgeschlossen werden können. Körper sind *eine* Sache, Geist oder Seele eine *andere*; sollen sie interagieren, müssen magische Verhältnisse vorausgesetzt sein. Wenn aber eine magische Verbindung ausgeschlossen wird, liegt nur noch die Trennung nahe, vorausgesetzt, es gibt lediglich diese beiden Dimensionen, also die *res extensa* und die *res cogitans*. Wer also die „cartesische Trennung“ zurücknehmen will, läuft unmittelbar Gefahr, bei magischer Ganzheit zu landen.

Woher hatte Descartes seine Evidenz, die sich gegen starke und für viele Zeitgenossen weitaus plausible Seelentheorien durchsetzen musste? Die Antwort ist nicht nebensächlich, weil sich daran entscheidet, was körperliche und was seelische Dinge oder Zustände sein sollen, ohne Lehren von „Mikro“- oder „Makrokosmos“ noch länger benutzen zu müssen. Sie sind Hintergrundannahmen für Comenius ebenso wie für spätere Autoren, die sich einer spekulativen „Ganzheit“ verschrieben, was allein zeigt, wie stark ihre Reflexionsmacht gewesen ist. Diese Macht ist aber nur deswegen gegeben, weil und soweit der Glaube die Wissenskonstruktion vorherbestimmt. Bestimmte Fragen werden einfach nicht gestellt oder sind von vornherein ausgeschlossen. Es ist dann leicht, die cartesische Trennung zu bestreiten, wenn die damit verbundenen empirischen Evidenzen erst gar nicht zur Kenntnis genommen werden.

Warum, fragte Descartes in seinem Traktat über den Menschen (letzte Fassung 1662),¹⁶ zieht sich die Hand bei der Berührung des Feuers zurück? Die Antwort war eine Theorie, die mit einem sinnlichen Reflex operierte: Das Feuer provoziert bei Annäherung der Hand eine Erweiterung der Nervenstränge, die mit Gehirnreaktionen verbunden werden; diese

¹⁵ Die lateinische Erstausgabe der *Meditationes de prima philosophia* erschien 1641 in Paris. 1637 war der *Discours de la méthode* veröffentlicht worden. Descartes hatte vor Drucklegung der *meditationes* das Manuskript verschiedenen zeitgenössischen Gelehrten zugänglich gemacht; deren Einwände sowie die Briefe und Erwidern des Verfassers bildeten den umfangreichen Anhang zu den sechs Meditationen der Erstausgabe. Alle Teile der Diskussion kreisen wesentlich um die Frage der Seele; Descartes sah sich nach Veröffentlichung der *meditationes* in umfangreiche und heikle Diskussionen mit verschiedenen Universitäten sowie vor allem mit den Jesuiten verwickelt.

¹⁶ *De homine figuris et latinitate* (1662); französische Fassung 1664.

wiederum bewirken das Zurückziehen der Hand, unabhängig von Lebensaltern und immun gegenüber Zerfall oder innerem Wandel.

Die Gehirnreaktionen werden genau erfasst. Am Beispiel der Lichtwahrnehmung beschreibt Descartes, wie die Lichtstrahlen über das Auge das Gehirn erreichen, also von ihm registriert und physiologisch verarbeitet werden, ohne dass eine Seele eingreifen müsste oder auch nur könnte. In der Mitte des Gehirns sitzt nicht die Seele, sondern die Zirbeldrüse;¹⁷ mehr als eine Koordination der Sinnesdaten und ihre Verarbeitung im Zentrum des Gehirns kann für die körperliche Seite des Problems nicht ausgesagt werden (Corsi 1991, S. 90ff.). Was übrig bleibt, *das Denken*, ist dann die Hauptsache, um den Menschen unterscheiden zu können, aber es ist nicht mehr eine spirituelle Angelegenheit, die „Geist“ im Blut oder „Seele“ im Universum vermuten könnte.

Wenn es heisst, „ich denke, also bin ich“, dann, weil anders Identität nicht möglich ist. Der Körper bewegt sich nicht *mit* der Seele oder *aufgrund* der Seele, sondern davon getrennt, nämlich aus sich heraus und gesteuert durch materielle Kräfte, die keinerlei Geheimnis auszeichnet, ausser eines der Forschung. *Denken* ist Tätigkeit der *res cogitans*, die keine Offenbarung mehr benötigt und bei der sich auch nicht als Bild Gottes in der Seele festsetzt, um dieser die pädagogische Richtung zu weisen.

- „Denken“ ist fortgesetzte Bearbeitung der Irrtümer, erst mit ihnen und durch sie ist Wahrheit möglich;
- dass sich der Mensch irren kann, macht ihn selbständig.
- Gott nämlich hätte ohne Zweifel den Menschen auch so schaffen können, dass er sich nie irren müsste oder dies auch gar nicht könnte (Descartes 1971, S. 76).

Das aber ist nicht nachweisbar; grundlegend für die Bewegung des Denkens sind Irrtümer, die nicht durch Bibelzitate ausgeschlossen werden können. Aber dann liegt es nahe, auch diese Zitate für einen Irrtum halten zu können.

Weil wir uns irren, können wir uns geistig bewegen, auch über Annahmen der Bewegungslosigkeit hinaus, und seien diese noch so mächtig. Wir können zwischen „Vermutungen“ und „sicheren, unzweifelhaften Gründen“ unterscheiden, das allein setzt Dogmatik ausser Kraft, weil sich *jedes* Urteil, und sei es noch so sicher, durch Zweifel, es könnte sich lediglich um eine *Vermutung* handeln, herausfordern lässt. Es genügt die kategoriale Differenz zwischen Gründen und Vermutungen. Die „sicheren, unzweifelhaften Gründe“ mögen nie entstehen, allein dass man sie *erfragen* kann - dass Zweifel an Wahrheitsbehauptungen legitim sind -, setzt die Dogmatik unter Druck, und das gilt auch für alle überkommenen Theorien der Seele (ebd., S. 80). Was sie sichert, ist keine physiologische Evidenz, sondern die Überlieferung von Texten, die *mit* den neuen Evidenzen angezweifelt werden können.

Noch bei Athanasius Kircher, dem berühmtesten und einflussreichsten Jesuiten des 17. Jahrhunderts,¹⁸ ist göttliche Weisheit eine Erleuchtung, die sich wohl didaktisch ar-

¹⁷ Die Zirbeldrüse (griechisch *Epiphyse*) spielt in der Geschichte der Gehirnanatomie eine wichtige Rolle. Für Descartes bildet sie den Mittelpunkt des Gehirns, ohne dass seine Hypothese lange Bestand gehabt hätte. Descartes spekulierte einfach über die Sekretionen der Drüse, die bekannt waren.

¹⁸ Athanasius Kircher (1602-1680) besuchte mit zehn Jahren das Jesuitenkollegium in Fulda und wurde 1617/1618 als Novize in den Orden aufgenommen. 1628 wurde er in Mainz zum Priester geweiht und begann 1629 eine glänzende akademische Karriere, die ihn über Würzburg und Avignon nach Rom führte. Hier wurde er

rangieren lässt (das zeigt die *Alphabetica artis*), aber die nur dann vermittelt werden kann, wenn das göttliche Ohr und das göttliche Auge vorausgesetzt werden, und zwar als himmlische Erscheinungen, auf die sich die Seele des Lernenden einstellen oder ausrichten kann (Corsi 1991, S. 57). In der *Physiologica experimentalis* von 1680 sieht man deutlich den Weg der Erkenntnis vom Himmel über die Kirche zur Wissenschaft und dann zum Menschen.

Kircher dachte daran, ähnlich wie Comenius, das gesamte Wissen (nicht seiner Zeit, sondern überhaupt) in ein enzyklopädisches System zu bringen, im Unterschied zu Comenius aber nicht als universelle Lehre oder als Didaktik, sondern als universelles Zeichensystem, als *Symbolik*, die die Schöpfung selbst repräsentiert und daher, einmal in die richtige Form gebracht, allen Gläubigen vermittelt werden kann, und zwar auch dann, wenn diese nicht wollen. Kircher, geht man von seiner Produktivität und zeitgenössischen Rezeption aus, war *der* Intellektuelle des 17. Jahrhunderts, nicht Descartes, und auch nicht Newton, die beide über keine wirkliche diskursive Macht verfügten.

Die Welt *als Ganzes* bildet den Zusammenhalt der Seele - nicht zufällig passt sie daher auch in Noahs Arche hinein, die Kircher 1675 beschrieb und mit aufwendigen Illustrationen versehen liess (ebd., S. 58/59). Sie sollten beweisen, dass und wie selbst im Katastrophenfall die göttliche Ordnung greift; sie ist stärker und nachhaltiger als alle Vernunft des Menschen - Man begreift, warum Descartes ein Jahr vor seinem Tod nach Schweden ging, um lebensbedrohlichen Angriffen der Jesuiten zu entgehen. Er wusste selbst am besten, auf was er sich eingelassen hatte, er ist im Collège von *La Flèche* von Jesuiten ausgebildet worden¹⁹ und kannte also seinen Gegner.

Descartes' Lehre aber war unaufhaltsam, weniger als Doktrin, wohl aber als Provokation. Danach konnte man lediglich spekulativ auf die göttliche Seele im Menschen zurückkommen, die noch der englische Arzt Robert Fludd, ein Zeitgenosse Descartes' und berühmter Autor von esoterischen Schriften,²⁰ als Erleuchtung *über dem* Menschen und dann als Instanz oder Erscheinung *in ihm* vorstellen konnte. Fludds Traktat *De technica Microcosmi historia* von 1619 zeigt *Homo*, den Menschen (als Mann), die erleuchtete Krone der Schöpfung oberhalb der Primaten und unterhalb der Offenbarung oder des Lichts der Weisheit. Der Mensch ist umgeben von Wissen, das sieben Gebiete aufgeteilt ist, die feststehen. Sie werden in ihrem Kern nicht durch Lernen verändert, sondern bestimmen gerade den Rahmen des Lernens. Es geht um praktischen Künste oder Techniken der Lebensgestaltung, die sich aneignen, aber nicht verändern lassen, weil sie selbst durch Kräfte der Schöpfung gestützt und gesichert sind.

Genauer geht es um

- *prophetia*, die Kunst der Vorhersage;
- *geomantia*, die Kunst des Punktierens;
- *ars memoria*, die Kunst des Gedächtnisses;
- *genethliologia*, die Kunst der Abstammung;

von 1633 an zum führenden jesuitischen Lehrer seiner Zeit und zum eigentlichen Gegenspieler Descartes (vgl. Leinkauf 1993, S. 133ff.).

¹⁹ Descartes besuchte die Jesuitenschule von *La Flèche*, bevor er von 1618 an in Kriegsdiensten der Armeen des Statthalters Moritz von Nassau sowie des Kurfürsten von Bayern tätig war. 1621 ging er nach Frankreich zurück, um 1629 fast ausschliesslich in Holland Wohnsitz zu nehmen, unbehelligt von den Jesuiten (Rodis-Lewis 1995, S. 25ff.).

²⁰ Robert Fludd (1574-1637) war Arzt in England und Anhänger von Paracelsus, dessen Lehre von Mikro- und Makrokosmos er weiterentwickelte und gegenüber den Naturwissenschaften wach hielt.

- *physiognomia*, die Kunst der Charakterdeutung;
- *chiromantia*, die Kunst des Handlesens sowie
- *pyramidum scientia*, die Kunst der Nervenbehandlung (Corsi 1991, S. 61).

Alle diese Künste setzen eine bestimmte Lernvorstellung voraus, die Fludd mit dem *inneren Auge* bezeichnet. Die Wirklichkeit gelangt nicht über Sinne und Selektionen ins Gehirn, sondern korrespondiert mit einem eigenen Organ, dem *oculus imaginationis*, das vorgestellt wird, als sei im Kopf und neben oder vor dem Gehirn die eigentliche Resonanz der Seele, wobei wiederum davon ausgegangen werden muss, dass Fludd zwischen Abbildung und Realität weder unterscheiden musste noch konnte. Die Erkenntnis war gesichert durch eine Leiter zum Himmel.

Das „innere Auge“ war Realität, allerdings eine besondere, die sich von *images agentes* beeinflussen lässt, die Bildgestalter der christlichen Lehre. Man sieht, wie diese Erleuchtung als Bild in den Kopf kommt, von Aussen nach Innen, über einen eigenen Sender, der nicht neurophysiologisch und doch real vorhanden ist (insofern hatte Descartes, von Fludd aus gesehen, das falsche Problem), also der eine eigene, magische Wirklichkeit repräsentiert, die gleichwohl - und unmittelbar - die Erfahrungen der Seele zu beeinflussen versteht. Man sieht auf den fünf Bildtafeln, die auf dem Lichtstrahl das innere Auge erreichen, den Turm zu Babel, Tobias mit dem Engel, das Jüngste Gericht, ein Segelschiff und einen Obelisk. Das eine zeigt die Gefahren des Lebens, das andere den Weg in den Himmel (ebd.).

Was Descartes Lehre so skandalös machte, war einmal der Bruch mit dieser Symbolik, dann aber auch die Konsequenz, nämlich die Negation der Unsterblichkeit des Körpers und letztlich auch der Seele, sofern diese mit Tätigkeiten des Gehirns identifiziert werden musste. 1672 schlug der Arzt Thomas Willis vor,²¹ eine zweifache Seele anzunehmen, eine sterbliche und eine unsterbliche; die sterbliche sei Teil der Nervenbewegung, die unsterbliche repräsentiere die Lebendigkeit des Blutes. 1695 aber zeigte Humphrey Ridley in der ersten englischsprachigen Theorie der Neuroanatomie,²² dass auch dieser Rest Vitalismus die Seele nicht würde retten können, wenigstens nicht als Teil der neurologischen Wirklichkeit. Seine Beschreibung des Gehirns (ebd., S. 101) ist eine, die

- ohne inneres Auge,
- ohne geheimnisvolle Lichteinwirkungen,
- ohne magischen Kanal
- ohne symbolische Repräsentanz
- und so dann auch ohne Seele auskommt.

Was immer die Seele sie sein mag, sie *ist* es nicht in irgendeinem physiologischen Sinne; es gibt sie nicht als Organ an einem bestimmten Ort des Körpers, aber auch nicht als Repräsentanz der Schöpfung an wechselnden Orten. Aber was ist sie dann?

Sechs Jahre vor Ridley und achtundvierzig Jahre nach Descartes veröffentlichte John Locke einen radikalen Vorschlag, der sich als ungeahnte Chance der Pädagogik und zugleich als deren bislang grösste Provokation erweisen sollte. Locke, der auch als Arzt tätig war, ging aus von medizinischen Erfahrungen, ohne einfach mit anatomischen Gegenmodellen zur

²¹ Thomas Willis (1621-1675) studierte in Oxford und war seit 1667 als Arzt in London tätig. Willis war Mitbegründer der Royal Society und einer der bekanntesten Mediziner im 17. Jahrhundert. Sein Buch *Pathologicae cerebri, et nervosi generis specimen* erschien 1667.

²² *Anatomy of the Brain* (London 1695)

christlichen Seele zu arbeiten. Ausgangspunkt für sein Problem ist die Philosophie, nicht die Medizin. Nicht der Anatom befindet über die Seele, wie eine Darstellung von Rembrandt aus dem Jahre 1632 vermuten liesse (Schama 2000, S.348/349),²³ sondern die *Erfahrung*. Locke greift eine ehrwürdige philosophische Tradition an, die des Platonismus, die im 17. Jahrhundert neu erstarke und die den Zusammenhang von Medizin, Naturwissenschaft und Erziehung gleichsam blockierte.

Wer war John Locke? 1632 geboren, wuchs er in einem puritanischen Elternhaus auf. Trotz seiner einfachen Herkunft erhielt er eine exzellente Erziehung. Ein Vater diente als Landrichter in einer Kavallerie-Kompanie in den frühen Stadien des englischen Bürgerkrieges. Durch die Patronage des Kommandeurs, Alexander Popham,²⁴ konnte Locke als King's Scholar²⁵ die Westminster School in London besuchen, einer der besten Schulen des Landes. Von 1652 studierte er am Christ Church, dem besten College in Oxford. Dreieinhalb Jahre später erhielt er seinen Bachelor of Arts in Logik, Metaphysik und klassischen Sprachen. Was in Oxford zu diesem Zeitpunkt aber wirklich zählte, war die neue experimentelle Naturphilosophie. John Wilkins,²⁶ der Schwager Oliver Cromwells, wurde Warden am Wadham College und bildet hier den Nukleus der 1660 gegründeten *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge*, also der ersten Gesellschaft für Naturwissenschaft.

In diesem Kreis wurde Locke durch seinen Freund Richard Lower²⁷ mit den neuen Ansätzen der Medizin und der experimentellen Forschung bekannt gemacht. Zunächst blieb Locke aber bei den klassischen Sprachen. Er wurde 1660 Lecturer in Griechisch und drei Jahre später für Rhetorik am Christ Church College. Aber als Robert Boyle nach Oxford kam und der Kopf der Forschergruppe wurde, wählte ihn Locke zu seinem wissenschaftlichen Mentor. Locke übernahm nicht nur Boyles Haltung als Naturforscher, sondern auch seine Kritik der aristotelischen Theorie der „Qualitäten.“²⁸

Weitere Einflüsse auf die sich entwickelnde Theorie Lockes waren Newtons Physik und Bacons Theorie des induktiven Lernens. Newton beschrieb die Bewegung von Körpern im Raum durch die Gesetze der Gravitation und Bacon machte die experimentelle Erfahrung zur Grundlage der naturwissenschaftlichen Forschung. Daneben studierte Locke privat Medizin, ohne zunächst einen Abschluss zu machen. Gleichwohl wurde er 1667 Leibarzt und Privatsekretär von Lord Anthony Ashley-Cooper,²⁹ einem der reichsten Männer Englands und ein umtriebiger Politiker von immensem Einfluss in London.

Locke wurde ausgehend von dieser Stellung Sekretär des „Board of Trade and Plantations,“ in der systematisch Wissen über den Handel, Seefahrt und die englischen Kolonien gesammelt wurde. Daneben war Locke der Berater Ashleys in allen wesentlichen politischen Fragen der Zeit. Ashley verliess 1674 die Regierung und Locke kehrte nach Oxford zurück, um seinen medizinischen Abschluss zu machen. Danach ging er für fünfzehn

²³ Rembrandt: *Die Anatomie des Dr. Tulp* (1632) (Leinwand, 169,5x216,5 cm) (Mauritshaus, Den Haag).

²⁴ Colonel Alexander Popham (um 1595-1669) war Mitglied des Parlaments.

²⁵ Königlicher Stipendiat.

²⁶ John Wilkins (1614-1672) wurde in Oxford klassisch erzogen und begann im Alter von dreizehn Jahren mit dem Studium. 1648 wurde er Direktor des Wadham College. Die Gruppe von Naturforschern, die Wilkins hier versammelte, gründete am 28. November 1660 die Royal Society.

²⁷ Richard Lower (1631-1691) studierte Medizin in Oxford und war seit 1667 praktizierender Arzt in London. Im November dieses Jahre wurde er Mitglied der Royal Society.

²⁸ *The Origins of Forms and Qualities* (1666).

²⁹ Anthony Ashley-Cooper, First Earl of Shaftesbury (1621-1683), war Jurist und wurde bereits 1640 Mitglied des Parlaments. 1672 wurde er Lord High Chancellor of England.

Monate nach Frankreich und studierte den Protestantismus im katholischen Umfeld. Als er nach London zurückkehrte, erlebte er den politischen Niedergang Ashleys, der - obwohl selbst ein grosser Intrigant - an einer Intrige scheiterte, verhaftet wurde und im November 1682 nach Holland fliehen musste.

Locke folgte wenige Wochen später und schrieb hier im Exil sein Hauptwerk, den *Essay Concerning Human Understanding*. In Amsterdam erlebte Locke, wie das Edikt von Nantes widerrufen wurde, also die gesetzliche Zusicherung der Toleranz zwischen den beiden grossen christlichen Konfessionen, die der französische König Henri IV. am 30. April 1598 in Nantes unterzeichnet hatte. Louis XIV. widerrief das Edikt am 18. Oktober 1685, was für Locke Anlass war, sich grundsätzlich mit dem Problem der Toleranz³⁰ und damit einhergehend mit der absoluten Herrschaft auseinander zu setzen. Nach der *Glorious Revolution* von 1688 kehrte er nach London zurück und wurde erst jetzt zu einem einflussreichen philosophischen Schriftsteller, der 1693 auch ein Buch zur Begründung und Praxis der Erziehung veröffentlichte.³¹

Was Locke philosophisch zu sagen hatte, lässt sich mit einem Satz bezeichnen:

- Es gibt im Geist des Menschen keine *innate principles*,
- nichts, was auf verborgene oder geheimnisvolle Weise immer schon *in* ihm vorhanden ist
- und dann gleichsam nur entwickelt werden müsste.

Was den Geist ausmacht - Locke spricht von „mind“ und daran anschliessend von „soul“ -, wird *gelernt*, wie an Kindern und Idioten gezeigt werden könne (Locke 1975, S. 49): Die einen, Kinder, bilden Vernunft allmählich erst heraus, die anderen, Idioten, haben vergeblich gelernt. Gäbe es *innate principles*, wären Kinder fertige Wesen, aber Idioten keine unfertigen, denen man helfen müsste.

„If therefore Children and *Ideots* have Souls, have Minds, with those Impressions (of certain truths; J.O.) upon them, they must unavoidably perceive them, and necessarily know and assent to these Truths, which since they do not, it is evident that there are no such Impressions“ (ebd., S. 50).

Kinder verfügen über bestimmte Wahrheiten a priori ebenso wenig wie geistig Zurückgebliebene; wäre die Idee der Wahrheit immer schon „in“ ihrem Geist, könnte man sie nicht unterscheiden, sie *wären* vernünftig oder *hätten* die Idee der Vernunft, was aber jeglicher Beobachtung widerspricht. Kinder *lernen* Vernunft, geistig Behinderte *verfehlen* bestimmte ihrer Maximen; wären die Ideen ungeteilt „in“ jedem Menschen, liesse sich diese Unterscheidung gar nicht vornehmen.

- Man müsste behaupten, Kinder (infants) oder überhaupt alle, die eine Seele haben, bewahren die Ideen oder die „inneren Prinzipien“ vom Anbeginn ihres Lebens in sich auf,
- verstünden so unabhängig von Lernen und Erziehung, was in der Welt vor sich geht,
- verfügten über Wahrheit und hielten sich auch daran (ebd., S. 51).

³⁰ *A Letter Concerning Toleration* (geschrieben im Winter 1685/1686 in Amsterdam).

³¹ *Some Thoughts Concerning Education* (1693). Daten nach Cranston (1957/1984); siehe auch Gibson (1968) und zum Kontext Kroll/Ashcraft/Zagoroin (1992).

Aber das würde jeglicher Erfahrung widersprechen. Wesentlicher plausibler ist die Annahme der *tabula rasa*: Im Geist ist nichts, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist. Daher wird der Geist des Menschen durch Lernen aufgebaut, und das Lernen beginnt mit der Geburt.

Aber dieser Lehrsatz des antiken Sensualismus setzt nicht mehr, wie noch bei Comenius, die Schöpfung voraus, damit das Verhältnis von Mikro- und Makrokosmos, und er ist auch nicht lediglich als didaktisches Prinzip zu verstehen. Vielmehr baut sich jeder Geist selbst auf, weil jeder Geist neu entsteht. Ein Gegenbeweis sei nicht, so Locke, dass der spätere Gebrauch der Vernunft darauf schliessen lasse, die Ideen der Vernunft müssten bereits vorher vorhanden sein (ebd., S. 51/52). Die gesamte damit verbundene Lernvorstellung sei falsch, weil immer irgendeine Form von Anlage eine Entelechie bestimme, also was den Geist (mind) ausmache, nicht aus ihm selbst erwachsen würde.

Das setzte voraus, bestimmte seiner Potentiale oder gar alle seien zu Beginn des Prozesses vorhanden und würden die Entwicklung steuern.

- Tatsächlich ist, so Locke, zu Anfang *nichts* da ausser sinnlicher Wahrnehmung und cerebraler Verarbeitung.
- Das eine nennt Locke *sensation*, das andere *reflection* (ebd., S. 105).

Darunter sind keine seelischen Fakultäten zu verstehen, auch nicht Instanzen wie das „innere Auge,“ sondern einfach Bedingungen des Lernens, die selber lernen und lernen müssen. Geistiges Verstehen (understanding) ist ein Prozess ständiger Differenzierung, bei dem nicht angeborene Ideen über die Richtung oder gar die Güte entscheiden. Die Kombination der Elemente zu festen Ideen besorgt das Lernen, das nicht mit dem Guten „an sich“ oder dem Schönen „als solchem“ korrespondieren kann. Was diese Ideen überliefert, ist die je historische Kultur, die Kinder, geleitet durch ihre Sinne und ihre jeweiligen Umwelten, lernen - *sich selbst* aneignen - müssen (ebd., S. 107f.).

Lockes Gegner waren die Platonisten des 17. Jahrhunderts, darunter diejenigen, die er gut kannte, die Schule aus Cambridge, die Mitte des 17. Jahrhunderts in diversen Schriften gegen den Materialismus der Anatomen Front machte, ohne auf christliche Gnadenehren oder theologische Doktrinen zurückgreifen zu müssen. Ihr Hauptproblem war nicht die symbolische Struktur des Universums und die damit verknüpfte Legitimation der allmächtigen Kirche, sondern die *Unsterblichkeit der Seele*, ein Thema schon des Mittelalters, das im 17. Jahrhundert durch die neuen Befunde der Wissenschaft neuen Auftrieb erhielt (vgl. Mojsisch 1982; zur Geschichte auch Deuse 1983) und zu materialistischen Konsequenzen nötigte.

Das galt etwa für die Lehren von Thomas Hobbes, die die Platonisten angriffen und zu widerlegen versuchten. Hobbes war ihr Hauptfeind. Er hatte von 1605 an in Oxford studiert und war nach seinem BA als Tutor tätig. Zusammen mit seinem Zögling unternahm er 1610 die grand tour durch Europa, wo er moderne Methoden der wissenschaftlichen Forschung und Kritik kennen lernte, die ihn von dem abrücken liess, was er in Oxford gelernt hatte, nämlich scholastische Philosophie. Hobbes war in den klassischen Sprachen gebildet und übersetzte als erster die Geschichte des Peloponnesischen Krieges, die der griechische Historiker Thukydides im 5. Jahrhundert vor Christi verfasst hatte. Es war die erste Übersetzung dieses Werkes ins Englische, sie zeigt Hobbes' Interesse für Geschichte und die Frage, wie Kriege entstehen und was sie im Kern ausmacht.

Von 1631 an lebte Hobbes sieben Jahre lang in Paris, wiederum als Tutor. 1637 schrieb er, zurück in London, zwei Traktate über die menschliche Natur und den politischen Körper, die erst 1650 veröffentlicht wurden. Von diesen Schriften zirkulierten Abschriften, die darin entwickelten Thesen waren so brisant, dass Hobbes 1640 England fluchtartig verliess und nach Paris zurückkehrte. Diesmal blieb er elf Jahre in der französischen Hauptstadt, disputierte mit Descartes und entwickelte seine materialistische Philosophie. 1641 entstand Hobbes' politische Schrift *De Cive* - Vom Bürger. Daneben veröffentlichte er Traktate zur Optik und zu anderen naturwissenschaftlichen Themen, die also nicht als etwa verstanden wurden, was ausserhalb der Philosophie und ohne Relevanz für sie verstanden wurde.

1642 brach der erste englische Bürgerkrieg aus, der Hobbes' politische Interessen entscheidend prägen sollte. Die Schrift über den Bürger wurde 1646 in Amsterdam gedruckt und führte zu Auseinandersetzungen im englischen Royalisten, die nach Paris geflohen waren. Bürgerkrieg und das Problem der Legitimität des Königs führten Hobbes auf die Frage, wie der Staat beschaffen sein muss, in dem Bürger zusammenleben können, ohne gegeneinander Krieg zu führen. An diesem Problem arbeitete Hobbes bis zu seiner Rückkehr nach London im Winter 1651. Im gleichen Jahr erschien sein Hauptwerk, der Leviathan, in dem die Theorie des modernen Staates entwickelt wird, Darauf gehe ich in einer der nächsten Sitzungen näher ein. An dieser Stelle interessiert zunächst die Philosophie Hobbes, die den Titel „materialistisch“ erhalten hat.

Hobbes hatte 1655 im ersten Teil seiner *Elementarium philosophiae*³² eine umfassende Theorie des Körpers entwickelt, die die Eigenständigkeit der Seele bestritt und die gesamte Metaphysik der „Essenz“ oder des „Wesen eines Dinges“ für unsinnig erklärte.

- Argumente dieser Art, so Hobbes, seien nichtssagend und irreführend, man müsste Sätze wie „vernunftbegabt sein ist die Ursache des Menschen“ jenen gleichstellen wie „Mensch sein ist die Ursache des Menschen“,
- weil „Vernunft“ die entscheidende Differenz des menschlichen zu anderen Körpern sein soll (Hobbes 1967, S. 109).
- Aber das ist gleichbedeutend mit einem Verzicht auf sinnvolle Aussagen, zumal solchen, die sich auf die tatsächlichen Ursachen der Natur beziehen lassen, also solchen der Gravitation oder der animalischen Bewegung (ebd., S. 135ff.).
- Die Ursachen der Empfindung sind körperlich (ebd., S. 136), jede Empfindung entsteht durch Reaktion (ebd., S. 137), also kennt keine eigene, seelische Kausalität.

Gegen diesen Materialismus machte vor allem der Philosoph Henry More Front.³³ Er liess in erster Fassung 1659 eine Streitschrift gegen Hobbes erscheinen, die zweierlei beweisen sollte, die Unmöglichkeit, Seele auf Körper zu reduzieren, und die Unsterblichkeit der körperlosen Seele. Das war für die christliche Dogmatik eine starke Provokation, weil die Seele, platonisch verstanden, vom Körper getrennt und *nur sie* für unsterblich erklärt wurde.

³² Thomas Hobbes (1588-1679) veröffentlichte den ersten Teil seiner *Elemente der Philosophie* 1655, nachdem er lange zuvor (1642) die beiden anderen Teile publiziert hatte. Der Grund war, dass die Naturphilosophie durch die Entdeckungen der Physik und der Medizin umgeschrieben werden musste.

³³ Henry More (1614-1687) war der führende Vertreter der *Cambridge Platonists*, einer Gruppe spirituell denkender Philosophen, die von Ficinos Plato-Deutung ausgingen und die platonische Theologie gegen die materialistische Naturforschung verteidigten.

Im Mittelalter hatten die christlichen Lehren die Unsterblichkeit von Körper *und* Seele betont, was sie wesentlich von den antiken Lehren der Unsterblichkeit unterschieden hatte.

Bei More ist Gott „*An Essence absolutely Perfect*“ (More 1987, S. 33) oder „*a Spirit Eternal, Infinite in Essence and Goodness*“ (ebd., S. 32), auf das die Seele des Menschen eingestellt sei. Sie ist unsterblich, weil Gott *infinis* ist und sie nach dem Tod Teil des Unendlichen wird. Seele ist „*created Spirit*“ (ebd., S. 40), der Geist aber (spirit) ist selbstbeweglich und kann sich so Gott nähern, wenn der Körper verfällt (ebd., S. 42ff.).

- Hobbes' Lehre, dass Universum - Mensch und Welt - nichts sei als „an Aggregate of Bodies“ (ebd., S. 54), übersehe diese geistige Bedingung, die Kontinuierung der *immateriellen Substanz*, die Gott selber sei (ebd., S. 59ff.).
- Sie werde, wie in der späteren Astrotheologie, durch das Universum selbst bewiesen, denn anders liesse sich die Bewegung des Lebens nicht erklären (ebd., S. 65);
- sie könne nicht einfach als Mechanik verstanden werden, sondern verlange Intelligenz oder *unkörperliche* Substanzen und so die eigene Dimension des Geistes (ebd., S. 67ff.).
- Körper bewegten sich nur, weil Geist das verursachende Prinzip sei. Anders wären die Körper unabhängig von Gott und so eine Schöpfung eigener Art.

Locke fragte 1689, wie die Ideen in den Geist (mind) hineinkommen, wenn Erwachsene stets und unausweichlich *Kinder* gewesen sind, bei Kindern aber nicht beobachtet werden kann, dass sie *mit* „Ideen“ oder Prinzipien des Geistes auf die Welt kommen oder diese unabhängig und frei von Beeinflussung hervorbringen. Insofern ist *Lernen* grundlegend: Jegliches Verstehen verwendet Ideenkombinationen, die nicht angeboren sind, auch nicht durch geheime Kanäle in die Seele der Kinder hineingebracht wurden, sondern die das Ergebnis sind von kulturellen und historischen Lernprozessen. Komplexe Verbindungen entstehen aus elementaren, zuerst werden die elementaren und danach die komplexen gelernt. Das Verstehen wächst also im Zuge des Lernens, was Kinder von Erwachsenen unterscheidet, sind nicht geheimnisvolle innere Kräfte, sondern einfach eine Lerndifferenz.

Daher regiert auch keine höhere Vernunft die Welt, sondern lediglich *public reasoning*. Das zerschlägt den Gordischen Knoten des historischen Problems der „Seele“ und dies mit einer pädagogischen Theorie, die das Lernen von Kindern in den Mittelpunkt stellt. Locke ist der erste Philosoph, der die abstrakten Kategorien der Seelentheorie - wie Substanz oder Essenz - nicht bloss widerlegt, was ebenso abstrakt wäre, sondern sie auf ein ganz anderes Feld führt, nämlich das ihrer biographischen und kulturellen Genesis. Damit lösen sich die traditionellen Probleme auf, selbst wenn die nachfolgenden Generationen immer wieder darauf zurückkommen konnten.

- Aber Locke hatte ein Königsargument zur Verfügung, das *Lernen* und die *Erfahrung* von Kindern,
- die nur extreme Platonisten als Teil des Guten oder Schönen verstehen können oder müssen,
- während es unmöglich ist zu leugnen, dass alle Erwachsenen, also auch die Platonisten, *Kinder* gewesen sind.

Wenn die Welt aber *nicht* platonisch, *nicht* als Kontinuität von Ideen unabhängig von der Erfahrung, *nicht* als Ewigkeit in der Zeit, gedeutet werden kann, dann liegen radikale Schlüsse nahe, die auch die Erziehungstheorie unmittelbar betreffen. Sie kann sich dann nicht

mehr auf die Ewigkeit der Seele, schon gar nicht auf die Ewigkeit von Ideen *in* der Seele, beziehen und muss in der Konsequenz ihr Objekt, die Kinder, *emanzipieren*, weil sich weder die Lehre des allmächtigen Gottes, der die Substanz des Geistes sein soll, nachdem er als Person verschwunden ist, noch die Lehre der seelischen Immanenz des Christentums empirisch halten lassen. Wenn das Kind ein Bild Gottes in seiner Seele haben soll, dann ist das genauso ein riskanter Lernprozess wie der Glaube selbst; irgendeine Garantie gibt es nicht, schon gar nicht eine theologische Beweisführung, die Erziehung als inneres Wunder versteht. Es gibt kein Wunder bei Locke, sondern nur vernünftige Argumente, die irgendwie mit der prüfbaren Erfahrung zusammenhängen muss, ohne auf magische oder esoterische Bereiche ausweichen zu können.

Die Vorstellung einer unsterblichen Seele, so Locke, sei absurd, losgelöst vom Körper könne die Seele beliebig wandern und es liesse sich am Ende nicht mehr unterscheiden, ob sie heute Teil eines Schafes und morgen Teil eines Menschen sei (Locke 1975, S. 347). Wenn man Seele als „created spirit“ betrachte, könne man nur schliessen, dass man nichts über sie weiss und wissen kann. Das gilt auch für die cartesische Lösung: Es gibt keine „Faculty of Thinking“ *neben* der Verfasstheit der Körper.

- Wir wissen nicht, worin Denken „an sich“ besteht, weil wir nur beobachten können, was innerhalb der Erfahrung geschieht.
- Daher sind wir nicht, weil wir *denken*, sondern weil und soweit wir *lernen*.

„Substanzen“ mag der Allmächtige geschaffen haben, aber sie können nicht „in any created Being“ sein (ebd., S. 541), wie die Seelentheorie behaupten muss. Darüber entscheidet weder die Seele noch das Universum, sondern „the good pleasure and Bounty³⁴ of the Creator“ (ebd.). Beides liegt ausserhalb der Erfahrung und so des Wissens. Innerhalb der Erfahrung und so der menschlichen Welt entsteht Wissen durch Lernen, und zwar in jedem Kind neu und nie identisch. Die Seele der Platonisten war *eine*, schon aus diesem Grunde konnten Kinder nie als Individuen erscheinen, sondern immer nur als Teil der Gattung, der eigene Beachtung gar nicht verdient.

Demgegenüber setzte Lockes Lehre seelische *Individualität* voraus:

- Lernen ist nie bei allen Kindern gleich möglich und kann daher auch nicht zu identischen Konsequenzen führen.
- Es gibt erkennbar keine Seele im platonischen Sinne, sondern nur *mind*, aber „mind“ nicht als Entität, sondern als *Lernprozess*.
- Platonische Ideen müssten überall und überall gleich vorhanden sein (ebd., S. 49), während Kognitionen in der der Erfahrungswelt *aufgebaut* werden und also Verschiedenheit gestatten.
- Kinder lernen den Gebrauch der Vernunft (ebd., S. 52f.), aber das kann nur gedacht werden, wenn sie nicht immer schon vernünftig sind.
- Am Anfang steht einfach „Learning, and Education“ (ebd., S. 63).

Ideen, der elementare und der argumentative Zusammenhang der Vernunft, werden durch Erfahrung - „from *Experience*“ (ebd., S. 104) - nahe gelegt, also bestätigt oder innoviert; nötig dafür sind sinnliche Wahrnehmung und Reflexion,

„that notice which the Mind takes of his own Operations and the manner of them“ (ebd., S. 105).

Probleme, wie sich die Seele der Menschen von denen der Engel unterscheiden lassen, sind damit überflüssig. Man muss einfach nur erklären können, wie Kinder lernen und was sie zum Gebrauch der Vernunft befördern kann.

- Eine „Vernunft“ an sich oder als Idee gibt es nicht,
- sie löst sich auf in „Reasoning and Discourse“ (ebd., S. 66),
- also in ihren öffentlichen Gebrauch.

„Gott“, so zerschlägt Locke das übermächtige theologische Problem, ist die „Idee von Gott“ (ebd., S. 87), so wie wir sie gelernt haben; jenseits dessen gibt es zu diesem Problem keinen rationalen Zugang. Selbst wenn die gesamte Menschheit nur *eine* Idee von Gott hätte, was Locke historisch ausschliesst (ebd., S. 89), so wäre sie nicht *innate*, nicht angeboren, weil sie als Name an Sprachen gebunden ist und unabhängig von ihrem kulturellen Kontext gar nicht gebraucht werden kann (ebd.).³⁵ Nur platonische Ideen erlauben den unmittelbaren Zusammenhang von Seele und Gott, aber Seelentheorien sind auch nur unter dieser Voraussetzung eminente Probleme.

Erkenntnis (knowledge) wird gelernt, die Vielzahl von Ideen, die in verschiedenen Modi, Kombinationen und Verbindungen in einem Kulturraum vorhanden sind, werden in der kindlichen Entwicklung ausprobiert und angeeignet, ohne dass man kryptische Fähigkeiten bei Kindern voraussetzen müsste.³⁶ Der Geist entwickelt sich *mit* der Lernerfahrung, irgendeine immanente Verbindung zur Schöpfung besteht nicht und kann nicht bestehen. Damit kann auch die Theorie und so das Bild des Kindes grundlegend verändert werden. Das geschieht nicht zufällig in England.

³⁵ “For Men, being furnished with Words, by the Common Language of their own Countries, can scarce avoid having some kind of *Ideas* of those things, whose Names, those they converse with, have occasion frequently to mention to them” (Locke 1975, S. 89).

³⁶ “I think, it will granted easily, That if a Children were kept in a place, where he never saw any other but Black and White, till he were a Man, he would have no more *Ideas* of Scarlet or Green, than he that from his childhood never tasted an Oyster, or a Pine-Apple, has of those particular Relishes” (Locke 1975, S. 107).

2. Das „aktive Kind“ und seine calvinistischen Wurzeln

Für die soziale Festlegung des Glaubens ist ein heiliger Text erforderlich, den die Gläubigen lernen und anerkennen müssen. Wenn möglichst viele den Text kennen und beherrschen sollen, muss der Umfang begrenzt sein. Ausserdem muss der Text in eine didaktische Form gebracht werden, damit er lehrbar erscheint. Das leisteten Jahrhunderte lang Katechismen, also Sammlungen der wichtigsten Glaubensgüter, die wie Lernarchive aufgefasst werden, nur dass die Sammlung ständig benutzt werden muss, wenn sie ihren Zweck erfüllen soll. Auch kann die Sammlung nicht beliebig vermehrt werden und muss ihren Kern beibehalten.

- Der Zweck ist didaktischer Natur, Katechismen sollen zentrale Aussagen des Glaubens so darstellen, dass sie erfolgreich gelernt werden können.
- „Lernen“ ist die Folge einer autoritativen Anweisung, die sich auf Vorkenntnisse beziehen und Hindernisse des Lernens überwinden muss.
- Gegenüber dem Gehalt und den Anweisungen sind die Lernenden passiv.

Der berühmteste und wohl am meisten gebrauchte Katechismus stammt von Martin Luther. Die Geschichte seines Entstehens ist aufschlussreich: Luther schrieb den kleinen Katechismus 1529 im Anschluss an seine Visitationsreisen, die er von Juli 1528 bis Januar 1529 in Kursachsen unternommen hatte und auf denen er die Kenntnisse der Pfarrer überprüfte. Es war, modern gesprochen, eine Evaluation, die erschreckende Ergebnisse zeigte. Viele Pfarrer beherrschten die Inhalte des Glaubens nur mangelhaft und konnten die neuen Kirchenordnungen der Reformation nicht umsetzen. Auch die Glaubenspraxis der Laien wurde untersucht. Das Ergebnis der Visitationen ist von Luther so zusammengefasst worden:

- „Ceterum miserrima est ubique facies ecclesiarum rusticis nihil discentibus, nihil scientibus, nihil orantibus, nihil agentibus, nisi quod libertate abutuntur nec confitentes nec communicantes, ac si religione in totum liberi facti sunt“ (WA.B 4, 624, 8-11).
- Das Erscheinungsbild der Gemeinden ist überall schlecht. Die Bauern lernen nichts, sie wissen nichts, sie beten nichts und sie sind faul. Sie missbrauchen nur ihre neue Freiheit, denn sie gehen nicht zur Beichte und nehmen nicht am Abendmahl teil. Sie tun so, als seien sie von allen frommen Pflichten befreit.

Gegen die verbreitete Unkenntnis wurden gezielt Mittel eingesetzt, etwa Luthers *Taufbüchlein* von 1528³⁷ oder das *Traubüchlein* aus demselben Jahr, mit denen die Rituale der Taufe und der Eheschliessung genau geregelt wurden. 1528 entstand auch Philipp Melancthons *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen*, in dem Massnahmen zur Bildung der Pfarrer und zur Überprüfung ihres Kenntnisstandes vorgeschlagen werden. Zudem enthielt die Schrift eine komplette Schulordnung für die Höhere Bildung. In dieser Ordnung wurden die Schüler gemäss ihren Leistungen in „Haufen“

³⁷ Mitte des Jahres 1528 erschien bereits ein lateinischer Entwurf des Textes: *Articuli, de quibus egerunt per visitatores in regio Saxoniae* (Wittemb. 1527). Im Juli hatte Melancthon eigene Visitationsreisen unternommen, die ihn etwa nach Jena, Weida und Kahla im heutigen Thüringen führten.

eingeteilt, vorgesehen war auch, dass nur Latein als Unterrichtssprache Verwendung finden sollte.

Der kleine Katechismus Luthers diente ebenfalls dem Zweck der Schulung der Pfarrer. Mit ihm wurden die fünf Hauptstücke des Glaubens bündig zum Ausdruck gebracht, also

- die zehn Gebote,
- das Bekenntnis des Glaubens,
- das Vaterunser,
- das Sakrament der Taufe
- und das Abendmahl.

In den ersten drei Hauptstücken wird jeweils eine kurze Aussage zum Glauben vorgegeben und dann mit der Frage verbunden „was ist das?“ oder „wie geschieht das?“ Darauf wird eine Antwort gegeben, deren Länge der Frage angeglichen ist. Beim Glaubensbekenntnis steht am Ende jedes Artikels der Zusatz „Das ist gewisslich wahr.“ Die beiden anderen Hauptstücke beginnen mit Fragen, die mit Definitionen oder Erklärungen direkt beantwortet werden.³⁸ Der Katechismus unterscheidet nicht nach „Lehrer“ und „Schüler“, die Autorität ist aber deutlich die des Lehrers Luther, der den Pfarrern und über sie der Gemeinde erklärt, was die Gegenstände ihres Glaubens sind.

Die didaktische Form des Katechismus gibt es seit der christlichen Antike. „Katechesen“ waren ursprünglich Vorlesungen für Taufanwärter in der Gemeinde.³⁹ Augustinus verwendete 413 das lateinische Substantiv „catechismus“ zur Bezeichnung der mündlichen Unterweisung vor und nach der Taufe. Sie umfasste das Symbolum, also das Apostolische Glaubensbekenntnis, sowie das Vaterunser.⁴⁰ Diese Taufkatechese wurde im Mittelalter in eine verbindliche schriftliche Form gebracht und erweitert. Mit den karolingischen Reformen im achten Jahrhundert entstanden Predigtzyklen, die in Themenblöcke aufgeteilt waren. Dazu gehörten das Apostolische Glaubensbekenntnis, die zehn Gebote, die Sakramente, das Vaterunser, Werke der Barmherzigkeit und Seligpreisungen (Der Katechismus 1987, S. 20).

Ein bekanntes Beispiel ist der Weissenburger Katechismus, der Ende des 8. Jahrhunderts in althochdeutscher Sprache verfasst wurde und ein Glaubensbekenntnis für Priester darstellte.⁴¹ Die Sammlung aus der Abtei im Speyergau wurde 1713 in der Bibliothek von Wolfenbüttel entdeckt und ist Johann Georg von Eckhart⁴² veröffentlicht worden.

- Sie besteht aus einer Übersetzung und Deutung des Vaterunsers,
- einer Aufzählung der Todsünden in lateinischer und althochdeutscher Sprache,
- einer lateinischen Interpretation des Paternoster sowie einem lateinischen Glaubensbekenntnis,

³⁸ Die Fragen zum Amt der Schlüssel zum Beichte wurden später hinzugefügt. Sie zählen zum fünften Hauptstück.

³⁹ Der bekannteste Autor ist Cyrill von Jerusalem (um 315 – 386). Von ihm sind 23 Katechesen überliefert, die 347 oder 348 gehalten wurden. Nach einer allgemeinen Einleitung wenden sich 18 Katechesen an die „competentes“ der Gemeinde und die restlichen fünf an die neuen Mitglieder. Die letzte Katechese beschreibt die Mysterien des Glaubens und stellt so die Mystagogie dar, den Höhepunkt und Abschluss der Belehrung.

⁴⁰ *De catechizandis rudibus*.

⁴¹ *Gillaubiu in got vater almahtigon, scepphion himiles enti erda* (wohl nach 800, verfasst in Südrheinfränkisch).

⁴² Der Historiker Johann Georg von Eckhart (1664-1730) war Assistent von Leibniz und lehrte seit 1706 an der Universität von Helmstedt. Er war gleichzeitig Hofbibliothekar im Haus Hannover. 1723 floh er aus ungeklärten Gründen aus Hannover und trat in Köln zum katholischen Glauben über.

- woran sich eine Übersetzung des apostolischen und alttestamentarischen Credo und Gloria anschliesst.

Am Anfang der Sammlung werden Fragen und Antworten zusammengestellt, die Messopfer und Taufe betreffen. Diese didaktische Form wurde zum Kennzeichen der Katechismen, sie war nicht neu, setzte sich aber erst mit der Reformation durch. Eine Fragegrammatik, die auf diesem katechetischen Prinzip basiert, ist bereits dem angelsächsischen Benediktinermönch Beda Venerabilis zugeschrieben worden. Beda lebte im Kloster von Jarrow in der Nähe von Newcastle und war einer der bedeutendsten Gelehrten seiner Zeit.

- Seine Grammatik⁴³ aus dem frühen achten Jahrhundert geht davon aus,
- dass Schüler leichter lernen, wenn sie nicht lediglich einen Text nachvollziehen müssen,
- sondern wenn der Stoff in Fragen und Antworten unterteilt ist, die sich aufeinander beziehen und eine Reihenfolge bilden.

Auf einem ähnlichen Prinzip basierte auch Bedas Orthographie, also das Lehrbuch zur Rechtschreibung. Die Buchstaben des lateinischen ABC werden mit Hilfe von Wörtern und Worterklärungen gelernt, die eine Reihenfolge bilden.⁴⁴ Von Beda ist auch eine Rechenmethode überliefert, die auf Fingerzählen basiert. Insofern war er ein massgeblicher Reformator der schulischen oder klösterlichen Lehrmittel.

Der Weissenburger Katechismus diente der Prüfung der Priester, also stellte einen Wissensstandard dar. Luthers Kleiner Katechismus folgt dieser Vorgabe.⁴⁵ *Das Enchiridion*⁴⁶ oder der kleine Katechismus für die gemeine Pfarrherrn und Prediger umfasst 45 Fragen und Antworten. Der *Deutsche Katechismus*⁴⁷ ist für den Unterricht der „Kinder und Einfältigen“ vorgesehen, ohne die Form von Frage und Antwort anzunehmen.

- In der Vorrede besteht Luther darauf, dass der Gläubige „ein kind und schueler des Catechismus“ sei und bleiben müsse.
- Gemeint sind die Kinder Gottes, also alle, die getauft worden sind.
- Die augustinische Kindstaufe setzte sich in der Reformation durch, nachdem die Wiedertäufer oder Anabaptisten aus Zürich vertrieben worden waren.⁴⁸

Katechismen waren nicht nur, wie vor Reformation die katholischen Stundenbücher, häusliche Lehrmittel. Im 17. und 18. Jahrhundert wurde die religiöse Unterweisung von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von Katechismen zur zentralen Lehrform in Schule, Haus und Kirche. Katechetischer Unterricht ist schon in den Lateinschulen der Reformation nachgewiesen und er entwickelte sich zur Grundform auch der Elementarbildung, die eng mit

⁴³ *De arte metrica* (Kritische Ausgabe in: *Grammatici latini*, Band 7, hrsg. v. Johann Heinrich Gottfried Keil, Leipzig 1880).

⁴⁴ *Incipit Venerabilis Beda presbyteri liber de orthographia* (Bibliotheca Augustana) (<http://www.hs-augsburg.de/>)

⁴⁵ 1520 hatte Luther bereits *Eine kurze Form der zehn Gebote, des Glaubens und des Vaterunseres* abgefasst. Sie stellt die Vorform des Katechismus dar.

⁴⁶ Das griechische Wort „Enchiridion“ lässt sich mit kurz gefasstes Lehr- und Handbuch übersetzen.

⁴⁷ Basis des Textes sind Predigten, die Luther zwischen Herbst 1528 und Frühjahr 1529 gehalten hat. Ein erster Druck erschien unter dem Titel *Deutsch Catechismus* bereits 1528 (gedruckt von Georg Rhaw in Wittenberg). Der *Vermahnung zur Beichte* war erst dem zweiten Druck beigelegt. Dieser Druck enthielt die Illustrationen von Lucas Cranach dem Älteren.

⁴⁸ Der Führer der Anabaptisten, Felix Manz (1498-1527), wurde am 5. Januar 1527 in der Limmat ertränkt.

den Kirchgemeinden verknüpft war. Die Katechismen waren eine didaktisch leicht handhabbare Sammlung des Glaubens, der auf diese Weise stabil bleiben sollte, weil er sich in ein- und derselben Form weitervermitteln konnte. Der Auftrag, den Glauben in stabiler Weise über die Generationen hinweg zu überliefern, wird im 5. Buch Moses des Alten Testaments (Buch Deuteronomium) verbindlich festgelegt (Dtn 6. 20ff.). Hierauf berufen sich alle Katechismen.

In der Emblematik des 17. Jahrhundert finden sich viele Hinweise auf die besondere Situation und Herausforderung der häuslichen Erziehung (so Saubert d. Ä. 1977, S. 50ff.), die eigene Katechismen für Kinder voraussetzen konnte. Für die praktische Unterweisung konnten die Eltern muttersprachliche Katechismen für Kinder benutzen, die auch vielfach verwendet wurden. Eine eigene didaktische Form, die sich von den Katechismen für die Erwachsenen unterschied, war damit aber noch nicht gegeben. Das ist leicht zu erklären, denn ein Kriterium des „Kindgemässen“ gab es noch nicht. Das galt auch für schulischen Lehrmittel, wenngleich die Verstehensgrenzen kleiner Kinder eine Elementarmethodik abverlangten, die im Bereich von Lesen, Schreiben und Rechnen ausgebildet wurde.

Auffällig ist die plötzliche Zunahme von Katechismen für Kinder unmittelbar vor und nach der Reformation. Schon vor Luthers Thesenanschlag am 31. Oktober 1517 verwendeten die Gemeinden der Böhmisches Brüder zur religiösen Unterweisung *Kinderfragen*, die wohl 1501 oder 1502 zuerst in böhmischer Sprache und 1521 oder 1522 auf Deutsch erschienen. Der Verfasser war Lukas von Prag;⁴⁹ von der deutschen Ausgabe sind bis 1530 neun Auflagen überliefert.⁵⁰ Die Didaktik der *Kinderfragen* ist vielfach kopiert worden, etwa von dem Rostocker Reformator Joachim Slüter, der 1525 *Katechismus: Eyne schone vnd ser nutte Christlike vnderwysynge* für Kinder veröffentlichte (Druck Rostock 1525). Im Januar 1526 legte Luther in der Deutschen Messe genau diese Wendung zu den Kindern dar, die früh und deutlich im neuen Glauben unterwiesen werden sollten. Er forderte, dass die Kinder und das Gesinde nach der Predigt und nach der häusliche Unterweisung

„von stuck zu stuck frage vnd sie antworten lasse, was eyne iglichs bedeute und wie sie es verstehen“ (WA 19, S.76f.).

Der Elsässer Reformator und Bibelübersetzer Leo Jud veröffentlichte 1525 in Zürich *Fragen an die gar jungen Kinder*. Ebenfalls 1525 wurde in Wittenberg Johannes Bugenhagens *Büchlein für Laien und Kinder* gedruckt, Bugenhagen war Stadtpfarrer in Wittenberg.

- 1526 erschien der *Catechismus oder Christlicher Kinderbericht in Fragenssweys* des Ulmer Reformators und Zwinglianers Konrad Sam
- und im gleichen Jahr kam *Ein kurtz handbüchleyn für junge Christen, soviel yhm zu wissen vonnöten* heraus, das der Wittenberger Theologieprofessor Johann Dölsch (Toltz) verfasst hatte.
- Ein Jahr später veröffentlichte Petrus Schultz in Leipzig *Ein buchleyn auff frag und antwort, dien zehen gepot, den glauben vnd das Vater Unser betreffend*. Die didaktische Grundform wird bereits im Titel angegeben.

⁴⁹ Lukas Prazsky (um 1460-1528) trat nach seinem Studium der Brüdergemeinde bei. Er versah dort diplomatische Dienste und wurde 1500 zum Bischof gewählt. 1518 wurde er Vorsitzender des Ältestenrates. *Detinske otazky* war ein Katechismus, der mit dem Schema von Fragen und Antworten operierte. Grundlage war Prazskys Übersetzung der Bibel ins Tschechische.

⁵⁰ *Ein christliche Unterweysung der klaynen Kinder im Gelauben, durch ein Weysz einer Frag* (Zezschwitz 1863, S. 39-57).

Ein bedeutendes Beispiel ist der Katechismus von Johannes Brenz, der ebenfalls 1527 in erster Fassung vorlag und den Titel trug *Fragstück des christlichen Glaubens für die Jugend von Schwäbisch-Hall*.⁵¹ 1534 erschien Valentin Krautwalds *Didaktik Kurtzer bericht von der weise des Catechismi, der ersten Schuler im Glauben vnd dem anefang Christlicher Leere*. Krautwald gehörte einer Gruppe Schlesischer Reformen um Caspar Schwenckfeld von Ossig an, der 1531 einen eigenen Katechismus vorlegte.⁵² Das Ziel war, den verbreiteten Unglauben zu überwinden, der auf fehlende Schul- und Kirchenbildung zurückgeführt wurde. Für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen wird konkret Verantwortung eingefordert. Im Vorwort eines Katechismus des Breslauer Predigers Ambrosius Moibanus⁵³ heisst es etwa:

„Gott der Almechtige hat verordnet jnn der welt zween stende, dadurch er die menschen regiirt will haben vnd frum machen. Der erste ist der Prediger stand ... Der ander ist die weltliche überkeit, ... Daher auch die Eltern und hausveter gehören, welche auch ihren befelch haben von Gott, wie im hause jre jugent vnd gesinde sollen ziehen vnd frum machen. Also ist schuldig der Prediger stand vnd auch die weltliche Oberkeit sampt den Eltern und hausveter, dahin zu dringen, das man frum sey vnd ein erbares leben füre für Gott vnd der welt“ (Quellenbuch 1992, S. 36).

Ferdinand Cohrs (1907) hat etwa dreissig Katechismen zwischen 1522 und 1529 dokumentiert, die alle die grundlegenden Glaubenssätze der Reformation lehrten. Ein erster *Catechismus minimus* für die katholische Kirche wurde 1556 gedruckt und stammte von den holländischen Jesuiten Petrus Canisius.⁵⁴ Ein Jahr zuvor war seine *Summa doctrinae christianae* entstanden, die für Studenten gedacht waren. Diese didaktische „Summa“ enthielt in zwei grossen Teilen 213 Fragen und Antworten, die auswendig gelernt werden mussten. Das hatte bereits Luther vertreten und stellte einen konfessionsübergreifenden Lehrstandard dar. Der kleine Katechismus von Canisius enthielt demgegenüber nur 59 Fragen in sechs Abschnitten. Das Auswendiglernen blieb erhalten.

Canisius berief sich auf kirchliche Tradition, in der seit der Antike immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen wurde, die Gläubigen katechetisch zu unterweisen. Beispiele sind *De mysteriis* von Ambrosius von Mailand aus dem vierten Jahrhundert oder der Hebräerkommentar von des Bischofs von Konstantinopel, Johannes Chysostomus, ebenfalls aus dem vierten Jahrhundert. Im Mittelalter findet sich die katechetische Lehrform vor allem Schriften von Jean Gerson, Kanzler der Sorbonne, etwa den *Tractatus de parvulis ad Christum trahendis* von 1406. Auf diese Autoritäten konnte sich Canisius berufen, ohne dass allein damit sein Problem gelöst worden wäre.

Strategisch nämlich ging es vor allem darum, eine Antwort zu finden auf eine erfolgreiche Lehrform, die protestantische Autoren innerhalb weniger Jahrzehnte entwickelt hatten und zur Verbreitung ihres Glaubens einsetzten. Konkret reagierte Canisius auf einen Katechismus der Reformierten, der 1563 von dem Theologen Zacharias Ursinus⁵⁵ und den

⁵¹ 1535 nur noch *Fragstück des Christlichen glaubens für die Jugendt* (Hagenau: Valentin Kobian)

⁵² *Catechismus von ettlichen Hauptartickeln des christlichen Glaubens ...* (Augsburg 1531).

⁵³ *Catechismus Auff zehen Artickel Götlicher schrift gestellet wie man für Gott und den menschen ein Christlich frumes leben füren sol* (Wittenberg 1535). Der Katechismus war gedacht für ältere Kinder und Jugendliche, die keine Schule besucht hatten.

⁵⁴ Petrus Canisius (1521-1597) stammte aus Nijmegen und trat 1543 dem Orden der Jesuiten bei. Canisius war Rektor der Universität von Ingolstadt und wurde 1551 nach Wien berufen, um die Gegenreformation voranzutreiben. 1580 gründete er in Fribourg das Collegium St. Michael.

⁵⁵ Der aus Breslau stammende Zacharias Ursinus (1534- 1583) ist 1561 von Friedrich III. an die Universität Heidelberg berufen worden. Ein Jahr später erhielt er den Auftrag des Kurfürsten, einen Katechismus

Hofprediger Caspar Olevian⁵⁶ in Heidelberg herausgegeben worden war. Auftraggeber war der Kurfürst Friedrich III. von der Pfalz, der den Beinamen „der Fomme“ trug. Einer der Autoren des Katechismus war der Zürcher Theologe Heinrich Bullinger.

Der Heidelberger Katechismus wurde auf die Synode von Dordrecht⁵⁷ anerkannt. Sein genauer Titel lautet:

Catechismus
Oder
Christlicher Vunderricht/
Wie der in Kirchen und Schulen
der Churfürstlichen
Pfaltz getrieben
Wirdt.⁵⁸

Die Vorrede stammt von dem Kurfürsten selbst. Auch er geht davon aus, dass die bisherigen Lehrmittel der christlichen Unterweisung nicht sehr erfolgreich waren. Kindern und Jugendliche fehle das zum Glauben notwendige Wissen, was auch damit erklärt wird, dass sie mit „keinem Beständigen/gewissen vnd einhelligen Catechisino“ unterrichtet wurden (Katechismus 1563, S. 6). Der Unterricht erfolgte nach „gutedüncken“ (ebd., S. 7) und so regellos, was für die Kinder mit nachhaltigem Schaden verbunden sei.

„Daraus den neben andern vielfaltigen grossen vnrichtigkeiten erfolgt/dass sie offtermalen ohne Gottes furcht vnd erkantnuss seines Worts auffgewachsen/keine eintrectige vnderweisung gehabt/oder sonst mit weitleufftigen vnnotdürfftigen fragen/auch Bissweile mit widerwertigerlehre Beschweret worden ist“ (ebd.).

Abhilfe schaffen soll ein, wie es heisst, „Summarischer vunderricht od Catechisimum vnsrer Christlichen Religion auss dem Wort Gottes“ (ebd., S. 9). Gedacht ist dieser Katechismus für „die jugendt in Kirchen und Schulen,“ aber auch für die „Prediger und Schulmeister“ selbst, die „ein gewisse und Beständige form vnd mass“ erhalten sollen, wie sie die „vnderweisung der jugendt“ zu bewerkstelligen haben (ebd.). Verhindert werden soll die Beliebigkeit des Unterrichts oder die Einführung „widerwertiger lehre“ (ebd., S. 9/10).

Der Heidelberger Katechismus umfasst drei Teile, die mit der Benennung von Stellen aus der Bibel der so eingeführt werden (ebd., S. 13/14).

Frag.

Was ist dein einiger trost in leben
vnd in sterben?

Antwort.

abzufassen. Die letzte Redaktion der Schrift fand vom 13. bis 18. Januar 1563 statt, am 19. Januar wurde der Katechismus als verbindliches Lehrmittel per Dekret für die Pfalz beschlossen.

⁵⁶ Caspar Olevian (1536-1587) stammte aus Trier und war ursprünglich Jurist. Unter den Einfluss Calvins fand er zur reformierten Kirche. Friedrich III. berief ihn als Leiter des Collegium Sapientiae nach Heidelberg. Später wurde Olevian Stadtpfarrer und Hofprediger.

⁵⁷ Die Synode der Niederländischen reformierten Kirchen fand vom 13. November 1618 bis zum 9. Mai 1619 in Dordrecht statt, der ältesten Stadt im ehemaligen Holland. An der Synode beteiligt waren auch ausländische reformierte Kirchen. Neben dem Heidelberger Katechismus wurde auch die Belgische Konfession von 1561 als rechtmässiges Lehrmittel anerkannt.

⁵⁸ Gedruckt durch Johann Mayer 1563 in Heidelberg.

Dass ich mit leib vnd Seel/Beyde	<i>a</i> Rom. 14.
in leben vnd in sterben <i>a</i> /nicht mein <i>b</i> /	<i>b</i> 1. Cor. 6.
sonder meines getrewen Heilands Jesu	<i>c</i> 1. Cor. 3.
Christi eigen Bin <i>c</i> /der seinem thew- <i>d</i> 1. Pet. 1	
ren Blut <i>d</i> /für alle meine sünden volkom	<i>e</i> 1. Joh. 1
lich Bezalet <i>e</i> / vn mich auss allem gewalt	&. 2.
des Teufels erlöset hat <i>f</i> / vnd also Bewa	<i>f</i> 1. Joh. 3.
ret <i>g</i> /dass ohne den willen meines Va-	<i>g</i> Joh. 6.
ters im Himmel/kein haar von meinem	<i>h</i> Matt. 10.
haupt kann fallen <i>h</i> /ja auch mir alles zu	Luc. 21.
meiner seligkeit dienen muss <i>i</i> . Darumb	<i>i</i> Rom. 8.
er mich auch durch seinen heilige Geist	<i>s</i> 2. Cor. 1.
des ewigen lebens versichert <i>s</i> / vnd jm	Ephes. 1.
forthin zu leben von hertzen willig vnd	Rom. 8
Bereit macht. <i>l</i> .	<i>l</i> Rom. 8.

Frag.

Wieviel stück seind dir nötig zu wissen, dass du in diesem trost seliglich leben vnd sterben mögest?

Antwort.

<i>a</i> Luc. 24	Drey stück <i>a</i> . Erstlich wie gross meine sünde und elend seyen
1. Cor. 6.	<i>b</i> . Zum andern/
Tit. 3.	wie ich von allen meinen sünden vnd
<i>b</i> Joh. 6.	elend erlöset werden
&. 15.	<i>c</i> . Vnd zum dritten/
<i>c</i> Joh. 17.	wie ich Gott für solche erlösung soll
<i>d</i> Ephes. 5.	danckbar sein. <i>d</i>

Die drei Teile der Unterweisung handeln also von des Menschen Elend, von seiner Erlösung und von seiner Dankbarkeit. Der erste Teil ist nicht untergliedert und umfasst neun Fragen. Der zweite ist der Hauptteil, er wird mit allgemeiner Frage zur Erlösung eingeführt und behandelt dann nacheinander die Erlösung durch Gott den Vater, den Sohn und den Heiligen Geist sowie die Erlösung durch die Sakramente, die Taufe und das Abendmahl. Im kürzeren dritten Teil wird die Dankbarkeit allgemein und dann im Zusammenhang mit dem Gebet thematisiert.

Der Katechismus ist eine Befragung, die zugleich Belehrung sein soll. Die Anrede ist direkt. Der Befragte wird persönlich mit einem „du“ angesprochen. Die Fragen sind kurz gehalten, die Länge der Antworten richtet sich nach ihrer Bedeutung für den Glauben. Das Glaubensbekenntnis wird so eingeführt (ebd., S. 20-22):⁵⁹

Frag.

Was müssen wir den für ein Mittler und Erlöser suchen?

Antwort.

Einen solchen/der warer/vnd gerechter mensch/vn doch stercker den

⁵⁹ Die Angabe der Bibelstellen entfällt.

alle Creaturen/das ist/zugleich warer
Gott sey.

Frag.

Warumb muss er ein warer und ge-
rechter mensch sein?

Antwort.

Darumb/dass die gerechtigkeit Got-
tes erfordert/dass die menschliche na-
tur/die gesündigt hat/für die sünde Be-
zale: vnd aber einer/der selbst ein sündler
wer/nicht köndte für andere Bezalen.

Frag.

Warum muss er zugleich warer Gott
sein?

Antwort.

Dass er auss krafft seiner Gottheit/den
lasst des zorns Gottes/an seiner mensch
heit ertragen/vn uns die gerechtigkeit/
vnd dass leben erwerben/vund widerge
ben möchte.

Frag.

Wer ist aber derselbe mittler/ der zu-
gleich warer Gott/vnd ein warer gerech-
ter mensch ist?

Antwort.

Vnser Herr Jesus Christus/der vns
zur volkommenen erlösung und gerechtig-
keit geschenckt ist.

Frag.

Woher weistu das?

Antwort.

Auss dem heiligen Evangelio/welchs
Gott selbst anfänglich im Paradeis
hat offenbaret: folgends durch die hei-
lige Entzucker vnd Propheten lassen
verkündigen/vnd durch die opffer vnd
andere ceremonien des gesetzes fur gebil-
det./Endlich aber durch seinen einge-
liebten Son erfüllet.

Frag.

Werden denn alle menschen wiederum
durch Christum selig/wie sie durch A-
dam sind verloren worden?

Antwort.

Nein: sonder allein die jenigen/die

durch waren glauben im werden einge-
leibet/vnd alle seine wolthaten anne-
men.

Der Heidelberger Katechismus umfasst insgesamt 129 Fragen und Antworten. Der Stoff wurde in Lektionen für die sonntäglichen Gottesdienstes aufgeteilt und in der vorgegeben Reihenfolge vermittelt. Zum Vergleich: *Ein kurtze Christenliche underwysung der jugend* von Leo Jud umfasst 213 Fragen und Antworten bei in etwa gleicher Verteilung des Stoffes. Der erste Artikel handelt von Gott und seinem Bund mit den Menschen, der zweite vom Glauben und der dritte vom Gebet.

Interessant ist, dass hier die beiden Protagonisten des Dialogs unterschieden werden: „Der Leermeister fragt: Das Kind antwortet“ (Lang 1967, S. 55). Die einzelnen Fragen werden und Antworten werden je mit „L.“ und K.“ kenntlich gemacht. Anders als im Heidelberger Katechismus geht es hier nicht um die Gläubigen als die Kinder Gottes, sondern tatsächlich um Kinder und Jugendliche. Auch der Anhang ist aufschlussreich. Er stellt Fragen und Antworten „für die gar jungen kinder“ dar (ebd., S. 111), Der Anspruch wird dem Lebensalter angepasst, der Katechismus umfasst 56 Fragen und Antworten, die meist nur aus einem kurzen Satz bestehen, den kleine Kinder auswendig lernen können. Ob die Kinder verstehen, was sie lernen, war keine Frage, die didaktische Reduktion betraf nur den Umfang und die sprachliche Formulierung, nicht das „warum“ der Aussagen.

Das lässt sich an der Einführung des Glaubens zeigen (ebd., S. 113):

- (22) L. Was ist der gloub?
K. Ein bestendig wäsen deren dingen die man hoffet, vnn ein gewüsse begryffung deren dingen man nit sieht, namlich Gottes vnd siner güteren. Gloub ist ein gewüsse zuuersicht vnn vertrüwnen vff den waren läbendigen Gott.

Gott soll als „Vater unserer Fragen“ verstanden werden, was den Kindern so nahe gebracht wird (ebd.):

- (39) L. Warumb nennest du jn einen vatter?
K. Darumm, das er mich zum kind durch Cristum sinen sun angenommen, vnn einen erben aller siner güteren gemacht hat.
(40) L. Warumb sprichst du Vnser?
K. Das manet mich an die liebe und brüderschaft gegen minem nächsten.
(41) L. Warumb sprichst du, In himmlen?
K. Das der himmel sin wonnung ist, dahin ich ouch verhoff zekommen ins vatterland, dann ich hie ein bilgerin bin.

In der protestantischen Pädagogik wurde noch im 18. Jahrhundert, also mitten in der Aufklärung, nicht systematisch zwischen „Erziehung“ der Kinder und „Schulung“ des Glaubens unterschieden. Die Institution Schule sollte keinen eigenen Zweck haben, sondern dem Glauben auch dort dienen, wo dieser gar nicht unterrichtet wurde, etwa im Elementarbereich. Schulen, schrieb Johann Friedrich Alberti⁶⁰ 1729, sind generell und überall eine „Werckstätte des Heiligen Geistes,“ aber dies nicht als geistige Welt, sondern als

⁶⁰ Johann Friedrich Alberti war Prediger und Schulmann in Halle.

„göttliches Wort“ (Alberti 1729, S. 27/28). Kinder sind daher Schüler des Glaubens, die lernen müssen, dem Wort Folge zu leisten; sind sie folgsam, so können sie auf Belohnung rechnen und ihr Seelenheil günstig stellen. Gott belohnt die Folgsamen - allerdings auch nur sie - mit „vielm Heil und Segen,“ und zwar gleichermassen jetzt und in Ewigkeit.

Das wird mit durchaus weltlichen Vorteilen so beschrieben. Gott lässt es den folgsamen Schülern doppelt wohl ergehen, in dieser Welt, die zeitlich vergeht, aber auch in der Ewigkeit, die errungen sein will.

„a) *in der Zeit*, indem er ihre studia segnet und heiligt. Müssen sich andere plagen und quählen, wie sie dieses und jenes erlernen wollen: o! so werden diese im Gegentheile inne, dass sie auch die schweresten Sachen in kurtzer Zeit erlernen. Sie nehmen also zu nicht nur am Alter, sondern auch, indem sie folgen, und also mit dem Seegen des vierten Geboths begleitet werden, an Weisheit und Gnade bey GOTT und den Menschen. Müssen sich ungerathene Schüler, wenn sie auf Vniversitäten ziehen, öfters lange plagen (weil der Fluch auf sie lieget) ehe sie nur einiger Maassen eine Erkänntniss erlangen von denienigen studiis, darauf sie sich legen: so studiren diese hingegen nach Hertzens-Lust und Seegen. Müssen iene lange warten, ehe zu einem Amte kommen: so weiss diese der HERR in kurtzen selbst zu rufen, und sie mit solchen Gaben auszurüsten, die zur angelegentlichen Führung des Amtes nützlich und nöthig sind.

Das allein wäre als Motivationsanreiz aber zu wenig oder zu profan. Das Versprechen der lohnenden Anstrengung des Lernens muss auf den Lohn des Glaubens bezogen werden:

„b) *in der Ewigkeit*. GOTT wil solche folgsame Schüler, wenn sie dabey Ihn, den himmlischen Vater, von Herten gefürchtet, crönen mit Glantz und Herrlichkeit: da sie nicht nur, mit ihren rechtschaffenen Lehrern, einen Himmel und eine Seeligkeit ererben; sondern auch zur Rechten ihres JESU stehen und triumphieren sollen“ (ebd., S. 33/34; Hervorhebungen J.O.).

Derartige Verheissungen haben nicht nur theologische Hintergründe, sondern lassen sich auch ganz profan verstehen. In der Lehrer- und Katechetenliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts war Schulzucht ein Dauerthema, oft begleitet von Darstellungen der Zumutungen, Disziplin zu halten. Die Schüler mussten nicht nur animiert, sondern vor allem diszipliniert werden, und dies ständig. Schulzucht war rituelle Disziplinierung (ebd.),⁶¹ die Erziehungsmittel thematisierten Furcht⁶² und Pflicht⁶³ (ebd., S. 386, 387), also Abrichtung durch Seelenangst.

⁶¹Es handelt sich um eine englische Grammatik aus dem 18. Jahrhundert; das Thema der Szene ist der Unterschied zwischen aktiven, passiven und intransitiven (neutralen) Verben; der Unterschied wird den Kindern gleichsam aus eigenem Erleben beigebracht. Der Grammatikunterricht, das zeigt die deutsche Darstellung, wird als Fundament aller Wissenschaften verstanden. Das Fundament ist derart wichtig, dass wiederum mit dem Stock und dem Esel gedroht wird.

⁶²Die Quelle ist eine „Bilderbibel“ für Kinder aus dem Jahre 1687, die didaktisch aufbereitet ist. Die Kinder sollen *sehen*, was von ihnen moralisch verlangt wird. „So lang Mond und Sonne lauffen/Fürchtet Gott der Menschen hauffen“.

⁶³Die Quelle ist ein Flugblatt aus dem 17. Jahrhundert, das die Kinder, jeweils mit Bibelstellen, auf ihre Pflichten hinweist.

Dies wird auch in der Theorie deutlich, etwa in Johann Sebastian Mitternachts *Christlicher Paedia* von 1666.⁶⁴ Hier ist von der väterlichen Pflicht zur Zucht die Rede (Mitternacht 1666, S. 28). Der erste „imperativus“ der Erziehung lautet dann einfach so:

„Hast du Kinder/so zeuch sie ... und beuge ihren Hals von Jugend auff“ (ebd., S. 29).

Die Begründung ist eine Drohung:

„Wenn die Eltern die Kinder nicht zur Erbarkeit und Mässigkeit ziehen und gewöhnen/so sind sie Kinder-Mörder/und noch ärger oder schändlicher/als Kinder Mörder“ (ebd., S.30).

Systematisch wird unterschieden zwischen der Erziehung des Leibes und der Erziehung der Seele. Der Leib wird versorgt, aber nicht verzärtelt, ein Topos, der in der Erziehungsliteratur immer wieder benutzt wird. Zuviel Zuwendung ist schädlich (ebd., S. 44f.). Versorgen heisst Nahrung „nach Nothdurfft“ zu geben (ebd., S. 47/58), aber nicht die Kinder zu verwöhnen (ebd., S. 48/49). Ausserdem muss der Leib zur Ökonomie erzogen werden, zur Sparsamkeit gehört auch die Hygiene und so die Aufsicht der Reinlichkeit (ebd., S. 51/52). „Bissweilen“ sei auch eine „Leibes-Ergetzung“ angeraten, mit typischer Verteilung der Gunst.

„Denn die Eltern/so da wollen/dass die Kinder den gantzen Tag über den Büchern liegen/pecciren⁶⁵ in excessu, und sind dermassen sorgfältig vor das Gemüth und Seele/dass sie des Leibes darüber vergessen“ (ebd., S. 54).

Der wichtigste Teil der Erziehung betrifft das „Gemüth“ oder die „Seelen der Kinder“ (ebd., S. 55). Diese Erziehung kann nicht früh genug beginnen (ebd., S. 56). Kinder sind „von der Wiegen an gebührend (zu) beobachten“ (ebd., S. 58) und zur „Gottesforcht und andern Tugenden zu bereiten“ (ebd., S. 60). Die Eltern sind in jeder Hinsicht das Vorbild der Lebensführung, die Kinder übernehmen das gottesfürchtige Leben von ihnen, was auch umgekehrt gelten muss:

„Absonderlich sollen Eltern in der Kinder Gegenwart sich vor dem Gotteslästerlichen Fluchen/Schweren/Wünschen/ und andern dergleichen execrationibus⁶⁶ ernstlich hüten. Denn es bezeuget leider die Erfahrung/dass die Kinder nichts eher/als dieses/begreifen/behalten und imitiren“ (ebd., S. 63).

Die Seelen der Kinder sind überall und ständig gefährdet. Das erklärt den Detaillierungsgrad der Erziehungsvorschriften:

- Kinder übernehmen „unhöfliche Sitten oder Gebehden im Reden/Gehen/Stehen/Sitzen/an Augen/Händen oder gantzem Leibe“,
- sie sind ungebührlich wild, wenn die „Sau-Glocken lautet“ und man “die Narren heraus laufen lasset” (ebd., S. 64), also wenn Erwachsene die eigene Erziehung vergessen;

⁶⁴Johann Sebastian Mitternacht (1613-1670) war von 1646 bis 1667 Rektor des 1608 gegründeten Gymnasium Rutheneum in Gera. Später wurde er Rektor der Reuss Plauischen Landschulen zu Gera.

⁶⁵ Versündigen sich.

⁶⁶ Unaufhörlich.

- Kinder sind durch das Hausgesinde in ihrer moralischen Reinheit bedroht, aber auch durch „grob und übelständige“ Erfahrungen (ebd., S. 66), durch sämtliche Laster der Erwachsenen, einschliesslich „Charten und Würfel spielen“ (ebd.), überhaupt durch jede Versuchung, die ständig auftreten kann (ebd., S. 67).
- Es gibt nur einen wirklichen Schutz, der zugleich die Maxime der richtigen Erziehung darstellt: „Jung gewohnt: Alt gethan“ (ebd., S. 68).

Die Gewöhnung betrifft den christlichen Katechismus, der schon einjährigen Kindern nahe gebracht werden soll, zwar nicht, wie es ausdrücklich heisst, mit dem „abcbuch,“ wohl aber durch unmissverständliche Zuwendung (ebd., S. 70).

„Wen es aber stehen kan/dass man es gewöhne/neben andere Kinder/so die vorhanden/oder neben die Person/so dz Tischgebet verrichtet/vor den Tisch zutreten/die Händlein auff zu heben. Beginnet es zu reden/dass man ihm die aller kürzesten Sprüchlein/als: Christum lieb haben ist besser denn alles wissen; Das Blut Jesu Christi etc. etliche mal vorbete oder vorsage/dass es sie auch allgemachsam fassen/und endlich/so viel ihnen möglich/nach lallen/damit ihm GOtt auss solcher Kinder ein Lob und Macht zurichten könne“ (ebd., S. 70/71).

Die Kinder sind Objekt der Glaubenserziehung, die rigoros war und als unnachlässig verstanden werden muss. Das Verständnis für Kinder überstieg nicht den Rahmen des Glaubens. Oft wird in der Literatur angenommen, dass mit der Glaubenserziehung Passivität und Duldsamkeit verbunden war. Die Kinder hätten dann die Erziehung nur hingenommen und wären selbst daran nicht beteiligt gewesen. Tatsächlich wird Selbsttätigkeit oder das „aktive Kind“ erst der Reformpädagogik zugeschrieben, die die Literatur oft mit Rousseau beginnen lässt. Er negierte die Erbsünde und den Wunderglauben, einschliesslich den an den Teufel, befreite so das Kind von allen theologischen Vorbehalten und gab den Blick frei auf die Natur des Kindes.

Ganz so einfach ist es aber nicht. Das „aktive Kind“ hat seine Wurzeln auch in der Geschichte der christlichen Erziehung, ein Tatbestand, der auch in der heutigen Literatur selten beachtet worden ist. „Christlich“ bezieht sich dabei vor allem auf calvinistische Glaubensrichtungen. Ein frühes und berühmtes Beispiel ist *A Token for Children*, das der puritanische Prediger James Janeway 1671 in London veröffentlichte. Puritaner waren entschlossene Calvinisten, die bei der Besiedlung Nordamerikas eine zentrale Rolle spielten. 1620 hatte eine Gruppe Puritaner England verlassen, die als „Pilgrims“ die New Plymouth Colony im heutigen Massachusetts gründeten.⁶⁷ Calvinisten prägten auch den englischen Bürgerkrieg. Der Puritaner Oliver Cromwell liess König Charles I. hinrichten und gründete 1649 die englische Republik, die zehn Jahre Bestand hatte.

Das Buch *A Token for Children* erschien nach Wiederherstellung der Monarchie (1660) und nach dem Act of Uniformity zwei Jahre später. Mit dem Gesetz sollte die Unterordnung aller calvinistischen Gruppen unter die Kirche von England erzwungen werden. In der Folge verliessen rund zweitausend puritanische Pfarrer die Kirche und schlossen sich nicht-konformistischen Gemeinden an. Deren Mitglieder wurden durch das Gesetz von allen öffentlichen Ämtern ausgeschlossen, die Kinder durften nicht an den Universitäten von

⁶⁷ Auf dem Schiff Mayflower segelten 104 Passagiere, darunter 50 Pilgrims. Die Hälfte der Emigranten starb im ersten Winter in der neuen Welt. Unter den Siedlern waren auch holländische Calvinisten.

Oxford und Cambridge studieren⁶⁸ und die Gemeinden selbst wurden immer wieder verfolgt. Ein weiteres Gesetz,⁶⁹ das den Nonkonformisten bei Strafe verbot, in öffentlichen Schulen zu unterrichten, hatte bis 1812 Geltung.

Janeways Buch ist ein Meilenstein. Es basiert auf Unterhaltungen mit Kindern und erzählt die Geschichten von vorbildlichen Kindern des Glaubens, die nicht zu klein sind, Gott zu dienen, aber auch nicht zu klein, um für ihren Glauben zu sterben. Das Buch war einer der grossen Erfolge der englischen Literaturgeschichte, es ist bis heute im Handel erhältlich und spiegelt die puritanische Sicht des Kindes, also die von Sünde und Leistung. Sie setzt eine aktive Form der Bekehrung voraus. Für diesen Zweck wurden erstmalig Bücher für Kinder eingesetzt, deren Themen nicht an den Schulunterricht gebunden waren. Die Puritaner entwickelten so eine eigene Literatur für Kinder, die durch Lektüre und nicht durch formale Belehrung lernen sollten. Lesen wurde auf diesem Wege zu einer Glaubensaufforderung, die eigenes Handeln abverlangte.

In *A Token for Children* werden die Geschichten von 22 Kindern behandelt. Alle diese Kinder haben ein exemplarisches Leben geführt und werden als Vorbilder hingestellt. In der Anrede an die pädagogischen Nutzer des Buches⁷⁰ spricht Janeway davon, dass die Kinder „precious jewels“ seien und so auch in die Obhut der Erwachsenen gegeben werden.

- Kinder seien „noble plants“, doch der Teufel arbeite hart und das verlange den möglichst frühen Einsatz für den Glauben.
- Der rohe Stein - also das zu formende Kind - werde sich als „Pfeiler“ im Tempel Gottes erweisen, aber nur, wenn die Aufgabe der Erziehung ernst genommen wird.
- Die Erwachsenen tragen dafür eine besondere Verantwortung, der sie sich nicht entziehen können oder dürfen.⁷¹

Die berühmte Stelle, wonach kein Kind „zu klein“ sei für den Glauben und so für die Erziehung, findet sich ebenfalls in der Anrede. Es heisst hier:

„They are not too little to die; they are not too little to go to hell; they are not too little to serve their great master; too little to go to heaven; for of such is the kingdom of God” (Janeway 1795, S. 4).

Das erste Beispiel ist die Geschichte von Sarah Howley, ein Mädchen zwischen acht und neun Jahren, das eine Predigt über die „Mühseligen und Beladenen“ hört, wie sie im Matthäusevangelium beschrieben werden. Besonders beeindruckte sie der Satz, den Jesus am Ende seines Jubelrufs spricht: „Denn mein Joch ist sanft und meine Last leicht“ (Matth 11, 30). Sarah findet so auf eigenem Weg den Zugang zum Glauben, „desiring with all her soul to escape from the everlasting flame, and to get an interest in the Lord Jesus” (Janeway 1795, S.

⁶⁸ Das Gesetz zementierte die bestehende Praxis. Dissidenten der englischen Kirche wurden bereits seit 1581 vom Studium in Oxford ausgeschlossen, Cambridge folgte 1616.

⁶⁹ Der Five-Mile Act von 1665. Das Gesetz hiess so, weil es den Nonkonformisten vorschrieb, in einem Abstand von fünf Meilen von den Gemeinden zu wohnen, aus denen sie verbannt worden waren.

⁷⁰ TO all PARENTS, SCHOOLMASTERS and SCHOOLMISTRESSES, or any who have any hand in the Education of youth (Janeway 1795, S. 3).

⁷¹ Der Leser des Vorwortes und Nutzer des Buches wird daher eindringlich ermahnt: „In the name of the living GOD, as you will answer it shortly at this Bar, I command you to be faithful in instructing and catechising your young ones” (Janeway 1795, S. 3).

7/8). Sie allein ist für ihre Rettung verantwortlich (ebd., S. 8), nämlich für die Schulung des Glaubens, ein tugendhaftes Leben und die „religious duties“ (ebd., S. 10).

Mit vierzehn Jahren wird Sarah lungenkrank, leidet tapfer und stirbt im Bewusstsein, nicht zu jung zu sein für den Tod, weil sie selbst zum Glauben gefunden hat. Sie ist als Kind das Vorbild für alle Gläubigen. Für ihr Begräbnis wünscht sie sich eine Predigt über „the preciousness of time“ (ebd., S. 15). Und dann wendet sie sich an die Familie, die um ihr Krankenlager versammelt ist:

„When her soul was thus ravished with the love of Christ, and her tongue so highly engaged in the Magnifying of God; her father, brethen, & sisters, with others of the family, were called, to whom she spake particularly, as her strength would allow... O get a Christ for your souls while you are young“ (ebd., S. 17/18).

Ein wichtiges Erziehungsmittel waren auch Hymnen, die sich direkt an Kinder wendeten. 1719 schrieb Isaac Watts den Hymnus *Come, Children, Learn to Fear the Lord*. Die sechs Strophen ermahnen die Kinder, tugendvoll zu leben im Angesicht des strafenden Gottes. Gnade wird nur denen zuteil, die kein falsches Wort sprechen und gelernt haben, dem Vorbild der Heiligen zu folgen und der Sünde zu widerstehen. Die Kinder wurden so in einem Lied eigens thematisiert und konnten sich auch selbst ansprechen, wenn die Hymne in der Gemeinde gesungen wurde. Vorher kannten calvinistische Hymnen nur biblische Themen und keine direkten Ansprachen, schon gar nicht von Kindern.

Das Thema wird in den *Devine and Moral Songs for Children* von Watts nochmals aufgegriffen. Das Buch erschien 1720 zum ersten Male und ist ein musikalischer Katechismus, der das lernende Kind in den Mittelpunkt stellt. Lernen ist abhängig von der richtigen Instruktion. Auch hier wird der Zweck im Vorwort erläutert. Die Hymnen sollen die Kinder erfreuen und zugleich belehren. Jede Woche sollen sie ein Lied lernen und dadurch im Glauben gefestigt werden. Verbunden mit diesem Ziel ist ein klares didaktisches Kalkül:

„What is learned in verse is longer retained in memory, and sooner recollected. The like sounds and the like number of syllables exceedingly assists the remembrance. And it may often happen that the end of the song, running in the mind, may be an effectual means to keep off some temptations, or to incline to some duties, when a word of scripture is not upon their thoughts“ (Watts 1829, Preface).

Die „Doktrin“ der möglichst frühen Erziehung der Kinder einhergehend mit der besonderen Verantwortung der Eltern findet sich an vielen Stellen der puritanischen Literatur (Mather 1828, S.7).⁷² Allmählich lösten sich aber die Vorstellungen und Mittel der Erziehung kleiner Kinder von den calvinistischen Vorgaben, die pädagogische Doktrin machte sich selbständig, und zwar nicht zufällig über die Medien der Erziehung.

1781 veröffentlichte die englische Schriftstellerin Anna Laetitia Barbauld *Hymnen in Prosa für Kinder*,⁷³ die das Bild des aktiven, aus sich selbst heraus lernenden Kindes nachhaltig geprägt haben. Im katechetischen Unterricht waren die Kinder passiv und mussten vorgegebene Antworten auf Fragen des Glaubens lernen, die sie nicht selbst gestellt hatten. Es waren nicht ihre Fragen, also nicht solche, die sie selbst stellen würden, wenn man sie liesse.

⁷² Das Zitat der „Doktrin“ stammt aus Cotton Mathers *Discourse on the Good Education* aus dem Jahre 1708. Cotton Mather (1663-1728) war Prediger an der alten North Church in Boston.

⁷³ Anna Laetitia Barbauld: *Hymns in Prose for Children* (London: J. Johnson 1781). Der Titel spielt auf Isaac Watts an.

Der katechetische Unterricht schliesst das auch in seinen didaktisch liberaleren Formen aus. Der Lernerfolg wurde daran bemessen, ob und wie die Kinder die Antworten des Katechismus auswendig hersagen konnten, eigenes Denken oder Fragen war nicht erforderlich und wurde sogar bestraft.

Dagegen hatte bereits Isaac Watts in seinem Diskurs über die Kindererziehung argumentiert, der 1754 posthum veröffentlicht wurde.⁷⁴ „Education“ wird hier gebunden an Wissen und Verstehen. Kinder können im Prinzip alles lernen, aber sie müssen eine Erziehung erhalten, weil sie unwissend auf die Welt kommen und roh (brute) bleiben, wenn sie nicht unterwiesen werden (Watts 1832, S. 263/264). Die Anforderung des Verstehens wird unter Rückgriff auf John Locke so beschrieben:

„All our ... powers of nature, such as the will and the various affections, the senses, the appetites, and the limbs, would become wild instruments of madness and mischief, if they are not governed by the understanding; and the understanding itself would run into a thousand errors, dreadful and pernicious, and would employ all the other powers in mischief and madness, if it hath not the happiness to be instructed in the things of God and men“ (ebd., S. 264).

Kinder sollen lesen, aber nicht pauken (cram), sie sollen von dem überrascht werden, was sie lesen, und die Bücher müssen für sie geeignet sein. Die Bildung des Geistes fordert auf der anderen Seite konstantes Üben, und dies „from their early years (on)“ (ebd., S. 269).

- Kinder sollten auch in der Kunst der Selbstregierung (self-government) unterwiesen werden,
- also lernen, selbst zu denken und ihren eigenen Verstand zu gebrauchen, soweit dies irgend möglich ist (ebd., S. 275).
- Wer lernen soll, was er nicht versteht, wie Latein oder Griechisch für kleine Kinder, wird schnell alles vergessen, was die Schule beibringen wollte (ebd., S. 289/290).
- Generell gilt: „Children should be treated with great reverence“ (ebd., S. 299).

Reverence lässt sich mit „Achtung“ übersetzen, eine Maxime, die sich in der christliche Erziehungsliteratur an anderer Stelle so gut wie nicht findet. Anna Barbaulds Hymnen folgen dieser Maxime. Sie nehmen die Kinder und ihre Erfahrungswelt ernst, ausgehend von der Beobachtung, dass diese Welt von den Kindern erlebt und gestaltet werden muss, also nicht einfach vorhanden ist. Die Schöpfung erschliesst sich nicht aus der Katechese.

- In den Hymnen lernen Kinder, dass sie nicht zu klein sind, Gott zu preisen, und sie lernen, dass ihre Welt der Fantasie einen Platz hat in der Schöpfung.
- Die Kinder entdecken die Welt und mit der Welt Gott, ohne dass sie einer Katechese ausgesetzt werden.
- Sie werden nicht autoritär nach ihrem Glauben befragt, sondern können selbst fragen.

In der sechsten Hymne ist vom „child of reason“ die Rede, also von einem Kind, das seine eigene Anschauung gebrauchen kann, um sich schlüssig zu werden über die Welt, die es erfährt. Es muss seine Augen öffnen, um die Schöpfung Gottes zu erkennen, es muss

⁷⁴ *A Discourse on the Education and Youth* (Watts 1832, S. 262-336).

hinausgehen in diese Welt, und wenn es *sieht* und *beobachtet*, wird das Kind auch die Grösse Gottes und die Schönheit seiner Schöpfung erkennen. Das Kind erkennt selbst und braucht keine Vorschriften (Barbault 1781, S. 36ff.).

Anna Barbault wurde im Haus ihrer presbyterianischen Eltern erzogen und lernte von ihrem Vater Latein und Griechisch sowie moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Der Vater, John Aikin,⁷⁵ war Leiter der Kibworth Academy in Leicestershire. Die Gemeinde Kibworth Harcourt war nach dem Ende der englischen Republik ein Zentrum der *Dissenters*. So nannte man die religiösen Gruppen, die sich der Anglikanischen Kirche widersetzen. Fast alle waren Calvinisten. Zu den Dissenters gehörten nicht nur Puritaner, sondern auch Baptisten und Presbyterianer sowie Kongregationalisten. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts waren etwa 6% der englischen Bevölkerung Dissenters, die eine kleine, bildungsstarke Minderheit darstellten. Die Akademie von Kibworth ist 1715 von John Jennings gegründet worden⁷⁶ und zog Wortführer der Dissenter-Bewegung wie Philipp Doddridge an, der dort von 1719 an studierte. Die Ausbildung diente dem Pfarramt, sie dauerte vier Jahre und umfasste neben Theologie auch einen Anteil Naturwissenschaften.

1758 wurde John Aikin Tutor für Unterricht in den klassischen Sprachen an der nonkonformistischen Academy of Warrington. Die Akademie ist ein Jahr zuvor gegründet worden, sie bestand bis 1786 und war ein unabhängiges akademisches Zentrum wie viele dieser Akademien. Weil die Söhne aus Dissenter-Familien nicht studieren durften, gründeten die Dissenters eigene Schulen, die zu einem Nukleus der englischen Aufklärung wurden. Die erste dieser Schulen wurde im März 1770 in einem Dorf namens Rathmill in der Nähe von Giggleswick in Yorkshire eröffnet, der Gründer war der Reverend Richard Frankland. Er leitete die Schule 33 Jahre und bildete mehrere hundert Studenten aus, darunter viele, die später der Elite der Dissenters angehörten (Brown 1905/1969, S. 161ff.)

Nach Warrington wurde 1761 Joseph Priestley berufen, er übernahm die Stellung von John Aikin, der Tutor für religiöse Studien wurde. Priestley blieb für sechs Jahre an der Akademie, mit ihm verband Anna Laetitia Aikin eine enge Freundschaft. Priestley verliess die Akademie 1767 und wurde in Leeds Minister an der Mill Hill Chapel. Er war nicht nur Theologe, sondern zugleich einer der bekanntesten Naturforscher des 18. Jahrhunderts, der sich mit Studien zur Elektrizität und zum Sauerstoff einen Namen machte. Priestley war auch einer der Begründer der naturwissenschaftlichen Bildung in England und später in den Vereinigten Staaten. Von ihm stammt eine Theorie der „liberal education“, die „literary and scientific excellence“ umfassen sollte (Priestley 1794, S. VII - XXII).

Anna Barbault ist von Priestley zu eigenem Schreiben angeregt worden. Von ihm und ihrem Vater übernahm sie auch das starke Interesse an Erziehung, mit dem sich eine eigene Theorie verbinden sollte. Vor ihren Hymnen hatte Anna Barbault bereits *Lessons for Children* veröffentlicht,⁷⁷ die darstellen, wie eine Mutter ihren Sohn von seinem zweiten Lebensjahr an unterrichten kann, sofern sie seine Lernmöglichkeiten berücksichtigt und auf die Entwicklung seiner Bedürfnisse eingeht. Sie muss dabei nur beachten, was „kindgemäss“ ist. Die Lektionen bestehen aus Beobachtungen und Aufforderungen, die in einfachen Sätzen mit dem Kind kommuniziert werden. Innovativ ist auch der Druck in grossen Lettern und

⁷⁵ John Aikin (1713-1780) war ein anerkannter Klassischer Philologe und Theologe. Die Familie Aikin stammte ursprünglich aus Schottland.

⁷⁶ John Jennings war Leiter der Akademie bis 1722.

⁷⁷ Im Mai 1778 erschienen *Lessons for Children of Two to Three Year Old* und im Juni 1778 erschienen *Lessons for Children Three Years Old*. Im April 1779 erschienen dann noch *Lessons for Children Four Years Old*.

weitem Abstand zwischen den Wörtern,⁷⁸ der es den Kindern ermöglicht, leicht Lesen zu lernen und der Darstellung folgen zu können. Die Texte beginnen oft mit einsilbigen Wörtern und gehen dann über zu mehrsilbigen.

Die kindlichen Leser und Hörer werden direkt angesprochen, so dass die „Lektion“ eine Art Unterhaltung mit ihnen ist. Sie erfahren auf diese Weise nicht nur Naturphänomene wie den Mond oder die Sonne, sondern die gesamte Schöpfung einschliesslich der menschlichen Gesellschaft. Vorausgesetzt wird, dass alle diese Themen in der Erfahrungswelt der Kinder vorkommen, ihren Wahrnehmungshorizont berühren und mit Fragen verbunden sind, die die Kinder stellen oder die für sie formuliert werden können. Die Lektionen geben der Wahrnehmung des Kindes Sprache, das gelingt jedoch nur dann, wenn sich das Kind angeregt fühlt und zu seiner eigenen Sache macht, was es wahrnimmt und erfährt. Insofern wird es nicht einfach „belehrt“, sondern erhält in der didaktischen Beziehung eine neue Stellung. Die Mutter regt Lernen an, aber das gelingt nur, wenn das Kind in seiner Entwicklung ernst genommen wird.

Ein Beispiel aus dem ersten Band, also für die Zwei- bis Dreijährigen, ist die Aufforderung zur Selbsttätigkeit und geht so:

Charles, what are eyes for?
To see with.
What are ears for?
To hear with.
What is tongue for?
To talk with.
What are teeth for?
To eat with.
What is nose for?
To smell with.
What are legs for?
To walk with.
Then do not make Mamma
carry you. Walk yourself.
(Lessons 1801, Part I, S. 25/26).

Im zweiten Band für die Dreijährigen gibt es eine Lektion, mit der der Unterschied zwischen Menschen und Tieren veranschaulicht wird. Zugleich sollen einfache Übungen im Zuordnen und Zählen abgehalten werden. Der Ausgangspunkt sind die Gliedmassen:

How many fingers have
you got, little boy?
Here are four fingers on
this hand; and what is this?
Thumb. Four fingers and
Thumb that makes five. And
how many on the other hand.
There are five too.

⁷⁸ Im Blick darauf gibt es Vorläufer, etwa *Tommy Thumbs Pretty Song Book* (London 1744). Auch deutsche Kinderbibeln haben diese didaktische Form: *Curieuse Bilder-Bibel* (Nürnberg 1749).

What is this?
This is the right hand.
And this? This is
the left hand.
How many toes have
you got? Let us count.
Five upon this foot, and
five upon this foot.
Five and five makes ten,
Ten fingers and ten toes.

How many legs have you?
Here is one, and here is an-
other. Charles has two legs.
How many legs has a horse?
A horse has four legs.
And how many has a dog?
Four; and a cow has four;
and a sheep has four; and
puss has four legs.

And how many legs have
the chickens?
Go and look.
The chickens have only
two legs.
And the linnets, and the
robins, and all the birds, have
only two legs.

But I will tell you what
birds have got; they have
got wings to fly with, and
they fly very high in the air.
Charles has no wings.
No, because Charles is not
a bird.

(Lessons 1801, Part II, S. 41-45)

Die „Lessons“ erschienen in vier kleinen Bänden in den Jahren 1778 und 1779, sie waren eine entscheidende Innovation in der angelsächsischen Kinderliteratur, weil und soweit sie von einem aktiven Kind ausgingen, das zuhören, nachvollziehen und auch selbst handeln kann. Anna Barbaulds *Lessons for Children* wurden im ganzen 19. Jahrhundert gelesen, gerade auch in den Vereinigten Staaten, und es ist nicht übertrieben, das Entstehen des „modernen Kindes“ - verstanden als öffentliches Bild und pädagogische Erwartung - damit in Verbindung zu bringen (O'Malley 2003). Das Kind der Lessons - little boy Charles - gab es tatsächlich, er war der Neffe von Anna Barbauld. „Little Charles“ wurde sprichwörtlich und fand seinen Platz in vielen Kinderbiografien des 19. Jahrhunderts.

1773 hatte Anna Barbauld eine eigene Theorie der Erziehung veröffentlicht, die wiederum erstaunlich ist. Die Theorie geht davon aus, dass der Einfluss der Eltern und

Lehrpersonen auf die Kinder begrenzt ist. Die stärkste Macht komme der Erziehung durch die Umstände zu. Der Kernsatz dieser These lautet so:

„This education goes on at every instant of time; it goes on like time; you can neither stop it nor turn its course”
(Barbauld 1773, S. 307).

Die Gewohnheiten und der Geschmack der Kinder formen sich in der jetzigen Situation, sie haben nichts mit denen der Eltern zu tun. Sie mögen nach pädagogischen Grundsätzen erziehen wollen, aber die wechselnden Umstände vereiteln, dass daraus eine schlüssige Praxis wird (ebd., S. 309). Oft stehen hinter den Grundsätzen nur „inconsistent expectations“ (ebd., S. 310). Es gibt in der Erziehung keine „direct precepts“, mithin keine Richtschnur oder fertigen Rezepte, nach denen die Handlungen der Erwachsenen ausgerichtet werden können. Umgekehrt verstehen Kinder, dass mit diesen Handlungen erzieherische Interessen verbunden sind (ebd., S. 311), und die Kinder messen die Moral der Erwachsenen an dem, was sie tun, und nicht an dem, was sie fordern.

„He knows that, in the common intercourses of life, you tell a thousand falsehoods. But these are necessary lies on important occasions.” (ebd.)

Eine enge Überwachung der Kinder oder die Furcht vor ungewissen Strafen produziert nur Falschheit (ebd., S. 311/312). Auf der anderen Seite durchschauen die Kinder, was mit ihnen gespielt wird.

„Children have almost an intuitive discernment between the maxims you bring forward for their use, and those by which you direct your own conduct. Be as cunning as you will, they are always more cunning than you” (ebd., S. 312).

Erziehung ist aufwändig und teuer (ebd., S. 314), aber kann doch immer nur ein Versuch sein, kein sicherer Effekt, weil die Kinder das aktive Gegenüber darstellen, das die Handlungen der Erziehungspersonen beeinflussen und auch manipulieren kann. Wenn das Kind klug (clever) ist, dann wiederholen die Erwachsenen *seine* Beobachtungen und halten sie für die ihren (ebd., S. 316). Das Kind kann sich den Erziehungsplänen der Erwachsenen auch entziehen. Am besten ist es, wenn Erziehung nichts anderes heisst als Teilhabe an der Welt der Erwachsenen (ebd., S. 318), die voraussetzt, dass Kinder diese Welt erforschen werden und ihre eigenen Schlüsse ziehen.

Es sind die Ambitionen der Erwachsenen, die Erziehung oft zu einer Art „Über-Kultur“ machen, die mit hohem pädagogischen Aufwand nur wenig erreicht. Das klingt 1773 so:

„Do not you see how seldom this over culture produces its effect, and how many shining and excellent characters start up every day, from the bosom of obscurity, with scarcely any care at all?” (ebd.)

Auch den immer wieder gehörten Einwand gegen eine solche pragmatische Sichtweise der Erziehung diskutiert Anna Barbauld und weist ihn zurück:

„Are children then to be neglected? Surely not: but having given them the instruction and accomplishments which their situation in life requires, let us reject superfluous solicitude, and trust that their characters will form themselves from the spontaneous

influence of good examples, and circumstances which impel them to useful action” (ebd., S. 318/319).

In einem späteren Aufsatz „What is Education?“, der im März 1798 im Londoner *Monthly Magazine* erschien, spricht Anna Barbauld von der „education of events“, die alles korrigieren könne, was im Leben schief gelaufen sei, sofern das Leben lang genug dauere: „Faded beauty, humbled self-consequence, disappointed ambition, loss of fortune“ (Barbauld 2002, S.332). Der Umgang der Eltern mit den Kindern legt nicht deren Leben fest, schon weil Eltern nicht mehr Aufmerksamkeit geben können, wie sie selbst empfangen (ebd., S. 324). Und Erziehungstheorien wie Rousseaus *Emile* kann man wohl lesen, „but *imperious circumstances* forbid you the practice of it“ (ebd., S. 325).

Der erste Verleger von Kinderbüchern ausserhalb der religiösen Unterweisung war John Newbury, der 1743 eine Buchhandlung in London eröffnete. Ein Jahr später erschien *A Little Pretty Pocket-Book*, mit dem Newbury berühmt wurde. Das Buch war gedacht zur Unterweisung und Unterhaltung von Little Master Tommy und Pretty Miss Polly, also einem fiktiven Jungen und Mädchen, die zu guten Kindern erzogen werden sollten. Das Buch gibt für kindliche Leser Anweisungen, wie das gemacht werden muss, so dass Kinder daran Gefallen haben. Das Buch sei „intended for instruction and amusment“ hiess es in der ersten amerikanischen Ausgabe, die 1787 in Worcester, Massachusetts, erschien.

Didaktisch war das Buch eine Innovation, das Alphabet wurde mit Hilfe von Bildern und Versen gelernt. Die Bilder zeigen Kinderspiele, die jeweils einem grossen und einem kleinen Buchstaben zugeordnet werden. Die Buchstaben stehen am oberen Rand der Seite, darunter folgt das Bild. Nach der Beschreibung des Spiels in kurzen Versen beschliesst die Seite eine Moral und eine Lebensregel, mal bei den grossen und mal bei den kleinen Buchstaben. Zuerst kommt der jeweils grosse Buchstabe, dann der kleine.

Für den Buchstaben „G“/„g“ sieht das so aus:

The great G Play.
HOP, STEP, and JUMP.

Hop short and *Step* safe,
To make *your* Jump long;
This art oft has beat
Th’efforts of the strong.

MORAL.

This old maxim take T’embellish your Book:
Think well ere you talk,
And, ere you leap, look.

The little g Play.
BOYS and GIRLS come out to Play.

After a sultry Summer’s Day,
When the Moon shines, and
Stars are gay;
The Nymphs and Swains well pleas’d
advance,

And spend the Ev'ning in a Dance.

RULE of LIFE.

Reflect To-day upon the Last,
And freely own thy Errours past.

Die grossen Buchstaben werden am Ende des Alphabets nochmals mit kurzen Versen veranschaulicht, womit für eine Gedächtnisstütze gesorgt ist. *A Little Pretty Pocket-Book* enthält auch Fabeln, an denen ebenfalls die Buchstaben verdeutlicht werden. Es fehlen auch nicht Demonstrationen des Lesens und der Ehrerbietung gegenüber den Erwachsenen. Die Jahreszeiten werden mit einer „poetical description“ und so zum Entzücken der Kinder dargestellt. Sie werden auch mit ausgewählten Sprichwörtern erzogen, die sich einprägen sollen. Und grossen Raum nehmen schliesslich Benimmregeln ein, solche des Benehmens im Hause, bei Tisch, in der Schule und schliesslich auch unter den Kindern selbst (*A Little Pretty Pocket Book* 1787).

Im Juni 1802 erschien in England die erste Zeitschrift, die sich ausschliesslich mit der expandierenden Kinderliteratur und ihrer Pädagogik befasste. *The Guardian of Education* (1802-1806) wurde zuerst von Sarah Trimmer herausgegeben, die der Sunday-School Bewegung nahestand und auch selber Schulen gründete. Sunday Schools waren gedacht zur religiösen Unterweisung der Armen ausserhalb der Anglikanischen Kirche.⁷⁹ Von Sarah Trimmer stammt eine erste Bestimmung des „Kindgemässen“, also der Fähigkeiten des Kindes, die vorausgesetzt werden müssen, wenn das Lernen angeregt werden und Unterricht Erfolg haben soll.⁸⁰ Die Literatur für Kinder muss von diesem Kriterium ausgehen; kindgemäss ist die Literatur nur dann, wenn das Kind unterhalten wird und zu eigenen Fragen gelangt. Es soll nicht nur aufnehmen, sondern *selbst* lernen und tätig sein.

Den Vorrang des Lernens in der Erziehung beschreibt eine Geschichte aus Sarah Trimmers Kinderbuch *Leading-Strings to Knowledge*, das als *Easy Lessons* 1786 zum ersten Male veröffentlicht wurde.

STORY VI:

WHAT YOU KNOW, AND DO NOT KNOW.

Look at those two dogs. The
old one brings the ball to me in a
moment; the young one does not
know how. He must be taught.

I can put your dress in a proper
shape. You would not know how
to begin; you would spoil it. But
you will learn. John digs in the
garden, and knows when to put the
seed in the ground. You cannot
tell if it should be in the winter
or in the summer. Try to find it out.

⁷⁹ Die erste Sunday School wurde 1769 in Buckinghamshire in England gegründet. 1831 zählte die Bewegung allein in England mehr als 1.250.000 Schülerinnen und Schüler.

⁸⁰ Sarah Trimmer: *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature, and Reading the Holy Scripture, Adapated to the Capacities of Children* (London 1780). Das Buch verkaufte sich unter Einfluss der englischen „Society for the Propagation of Christian Knowledge“ bis 1880 in mehr als 750.000 Exemplaren.

(Trimmer 1859, S. 22)

Hier findet sich auch der Satz: „The sense of children grows with them” (ibd., S. 18). Das kleine Kind kann noch nicht viel für sich allein tun (ibd., S. 24), aber es wächst und wird mit jedem neuen Schritt selbständiger. „You say, you do not know how to think. Yes, you do, a little” (ibd., S. 27). Wenn ein Kind etwas Schlechtes tut, dann weil es dies nicht besser weiss (ibd., S. 29). Es kann jederzeit über das Gute belehrt werden und ist also nicht von Natur aus schlecht. Nicht die Sünde bestimmt das Kind, sondern seine Unschuld und so sein Potential.

Der Zweck des Lernens ist allerdings immer die christliche Religion. „Aktiv“ soll das Kind für den Glauben sein, Sarah Trimmer hat vor allem das christliche Glaubensbekenntnis in eine didaktische Form gebracht, wobei Auswendiglernen noch zur normalen Form der Unterweisung gehörte. Dafür werden dezidierte Regeln entwickelt, die genau vorschreiben, wie das Lernen vor sich gehen muss, damit es erfolgreich sein kann (Trimmer 1812, Vol. I/ S. 210ff.). In diesem Sinne geht es um eine „Leiter des Lernens“ hin zum Glauben,⁸¹ nicht um eine freie Aktivität, die sich die Kinder selbst wählen könnten. Das änderte sich mit der Literatur der Aufklärung seit Mitte des 18. Jahrhunderts.

⁸¹ *The Ladder to Learning* heisst eine Sammlung von Fabeln, die Sarah Trimmer um 1771 veröffentlichte.

3. Der Bürger von Genf im Zeitalter der Aufklärung

1771 erschien in Leipzig ein anonym veröffentlichtes *Geheimes Tagebuch*. Der Verfasser, so der Untertitel des Buches, wollte verstanden werden als „Beobachter Seiner Selbst.“ Allerdings ist die Schrift ohne die Einwilligung des Verfassers veröffentlicht worden. Sie erregte bei ihrem Erscheinen grosses Aufsehen und ging in die Literaturgeschichte ein. Auf dem Titelkupfer dieser Selbstbeobachtung sieht man einen nächtlichen Tagebuchschreiber, der bei künstlichem Licht offenbar eine persönliche Konfession zu Papier bringt.

- Das Stundenglas zeigt die zerrinnende Zeit an,
- der Totenschädel symbolisiert die Endlichkeit des Menschen,
- die Haltung des Tagebuchschreibers verrät die Mühsal des persönlichen Bekenntnisses.

Angeschrieben wird gegen die Sünden des Tages, gegen die seelischen Verirrungen oder Versuchungen, von denen jede ein Objekt der intimen Beichte werden kann. In einem *geheimen* Tagebuch tritt man ungeschminkt vor sich selbst, die geheime Konfession muss jene seelischen Abgründe betreffen, die im Spiel des öffentlichen Lebens verborgen bleiben. Sie werden *nachts* aufgeschrieben und *allein*; ihre Bedingung ist *Einsamkeit*, nur so ist eine ehrliche Zwiesprache mit sich selbst möglich. Jede Beobachtung durch Dritte würde sie stören.

„Konfessionen“ sind von Augustinus bis Rousseau ein immer wieder genutztes Genre der abendländischen Literatur, nur dass es sich um Lebensbeichten und nicht um geheime Tagebücher handelte. Aurelius Augustinus ist einer Kirchenväter und aber weit mehr als das, nämlich der bedeutendste Philosoph und Lehrer des antiken Christentums. Seine *Confessiones*, die „Bekenntnisse“, wurden in den Jahren 397 und 398 n. Chr. geschrieben.⁸² Sie gehören zu den meist gelesenen Büchern der christlichen Welt, weil sie im Kern eine erfolgreiche Selbstbekehrung darstellen. Augustinus beschreibt, wie er zu Gott findet und dem sündigen Leben abschwört. Nach einem Bekehrungserlebnis wurde er in der Osternacht des Jahres 387 n. Chr. zusammen mit seinem Sohn getauft.

Ausgangspunkt seiner Bekenntnisse ist die „Schwere der Welt“ (Augustinus 1987, S. 383), die konfrontiert wird mit der „Selbstschau“ des Menschen. Sie geschieht aus dem „geheimen Grunde“ des Herzens (ebd., S. 413) und ermöglicht die Suche nach Gott als Umkehr des bisherigen Lebens (ebd., S. 443ff.).

- Augustinus beschreibt mit einer eigenen Person,
- wie aus dem Elend der Welt heraus der Mensch zu Gott finden kann und was an falschem Leben aufgegeben werden muss,

⁸² Aurelius Augustinus (354-430), geboren in Nordafrika, wirkte seit 384 n. Chr., als Rhetor in Mailand. Hier erlebte er seine Bekehrung zum asketischen Leben, und hier wurde er in der Osternacht des Jahres 387 n. Chr. getauft. 396 n. Chr. wurde Augustinus Bischof von Hippo Regius (im heutigen Algerien), hier entstanden die *Confessiones*.

- um das zu erreichen, was Augustinus die „Schule des Herzens“ (schola pectoris) nennt (ebd., S. 460/461).
- Mit ihr entsteht der *innere Lehrer* und so der Zugang zum Sinn des Glaubens.⁸³

Die Metapher des „Herzens“ wird hier prominent und dauerhaft in die christliche Literatur eingeführt. Die Metapher ist auch für Rousseau grundlegend, allerdings nicht im Sinne eines Kirchenvaters, sondern eines dezidierten Kritikers der Kirchen und ihrer Macht über die Herzen. Das „Herz“ steht bei Rousseau nicht für christliche Demut, sondern für die Kraft des Gefühls und so für die eigentliche Stärke des Menschen.

- Augustinus begründet Demut mit der Lehre der Erbsünde, die Rousseau radikal in Frage stellt.
- Insofern heisst sein grosser Gegner Augustinus, der gelehrt hatte, dass nur die Gnade des christlichen Gottes für Erlösung sorgen kann, die im Zustand der Sünde ausgeschlossen ist.
- Der Mensch kann daran nichts ändern, was immer er auch tun mag.

Die katholische Lehre der Erbsünde wurde im Jahrhundert der Aufklärung von vielen Autoren angegriffen. Die Liste reicht von Leibniz über Pierre Bayle bis Voltaire, kaum ein Philosoph hat im 18. Jahrhundert die Lehre verteidigt. Für Voltaire war sie nichts als eine besonders üble Erfindung der katholischen Kirche. Interessant ist, dass deutsche Philosophen wie Hegel die Erbsünde akzeptierten, weil ansonsten das Christentum selbst bedroht wäre. Die These richtet sich gegen Rousseaus Gedanken, dass der Mensch von Natur aus gut sei. So viel Vorteil wollte der pietistisch erzogene Hegel der als gottlos geltenden Aufklärung denn doch nicht einräumen. In Frankreich und England wurde über die Sündenlehre darüber ganz anders diskutiert und hier entstanden auch erste Ansätze des Materialismus, also einer Philosophie ohne Gott.

Rousseau gehört allerdings nicht einfach der Aufklärung an, wie manchmal behauptet wird. Er wurde berühmt durch zwei Abhandlungen, in denen Grundannahmen der Aufklärung *bestritten* wurden, die Verbesserung der Moral durch Wissenschaft einerseits, die Konstitution einer bürgerlichen Gesellschaft auf der Basis des Privateigentums andererseits. Grundlage der Moral ist für Rousseau nicht das Wissen, sondern der Glaube und so das Herz; und die Grundlage der Gesellschaft ist die Stärke der Individuen, nicht die juristische Verfassung.

- Der erste Diskurs für die Akademie von Dijon aus dem Jahre 1750 begründete die Wissenschafts- und Fortschrittskritik,
- der zweite Diskurs von 1755 über die Entstehung der Ungleichheit in der Gesellschaft begründete die Theorie des natürlichen Menschen.

Dieser Diskurs ist für die Erziehungstheorie Rousseaus grundlegend, weil er das Kind mit dem natürlichen Menschen gleichsetzt. Gesellschaft ist nicht alles; *vor* der Gesellschaft muss ein Naturzustand angenommen werden, von dem sich die Gesellschaft entfernt oder, wie man später unter Berufung auf Rousseau sagen sollte, „entfremdet“ hat. Diese Idee fundiert die Theorie der natürlichen Erziehung, die Rousseau vorgelegt hat und die ihn berühmt machen sollte.

Die Frage, die er stellte, ist tatsächlich weit reichend:

⁸³ Aurelius Augustinus: *De vera religione*, 39.

Wie kann sich die Natur des Kindes entwickeln, wenn der Mensch in einer entfremdeten Gesellschaft lebt?

Niemand hat je zuvor so gefragt, auch wenn die „Natur“ des Kindes längst vor Rousseau ein Thema war, das vor allem in der Pädiatrie und in der Mütterliteratur diskutiert wurde (Mercier 1961). Aber Rousseau besetzte das Thema neu, indem er das Ziel der Erziehung, die Gesellschaft, in der die Erwachsenen leben, in Frage stellte. Es ist unverantwortlich, Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, wenn diese dekadent und verdorben ist. Die Lösung dieses Problems geht auf den zweiten Diskurs zurück:

- Nur wenn die Kinder so lange wie möglich im Naturzustand leben können, entwickeln sie jene Stärke, die sie brauchen, um in der Gesellschaft ihren eigenen Platz zu finden und nicht unterzugehen.
- Das Ziel der Erziehung ist dann nicht der aufgeklärte Verstand, sondern die Bewahrung der natürlichen Stärke des Menschen.

Wer war dieser Mann, der solche Ideen in die Welt setzte? Rousseau nannte sich in seinen Schriften stolz *Citoyen de Genève*, seine radikale Kritik der Gesellschaft betraf Grossstädte wie Paris oder London, aber nicht die kleine Republik am Fusse der Alpen. Als Rousseau geboren wurde, zählte Genf etwa 20.000 Einwohner, in Lyon, der grössten Stadt im Umkreis und der ärgste Konkurrent von Genf, lebten mehr als fünfmal so viele Menschen. Soziale Grösse ist in Rousseaus Denken ein entscheidendes Element, seine idealen Orte sind alle klein, übersichtlich und liegen am Rande. Es sind Inseln, Landschaftsgärten oder kleine Republiken, die eine präzise Organisation auszeichnet wie die Gesellschaft der Uhrmacher von Genf. Paris als das Zentrum Frankreichs mit mehr als einer halben Million Einwohnern konnte da nur dekadent sein.

Jean-Jacques Rousseau wurde am 28. Juni 1712 geboren, der verlebte seine Kindheit und Jugend in Genf.⁸⁴ Zu jener Zeit war die Stadt noch nicht wie heute ein Teil der Schweiz, sondern eine unabhängige Republik. Nachdem sie im 13. Jahrhundert zu einem Handelszentrum geworden war, erlangten die Bürger der Stadt im Jahr 1309 das Recht, sich selbst zu regieren. Die Stadt war noch klein, sie zählte nicht mehr als 3.000 Einwohner, aber sie war aufgrund ihrer Lage schon einflussreich. Im Verlauf des 14. Jahrhunderts geriet die Stadt unter den Einfluss des Herzogtums von Savoyen, einige führende Genfer Familien blieben jedoch an der Macht. Ein militärischer Pakt zwischen Genf und den beiden Kantonen Bern und Freiburg im Jahre 1525 sicherte die gegenseitigen Interessen und verhinderte eine Übernahme der Stadt Genf durch den Herzog von Savoyen. Nur die Landschaft vor den Toren der Stadt geriet unter dessen Einfluss.

1528 konvertierte der Kanton Bern zur Reformation, die herrschenden Familien Genfs folgten fünf Jahre später nach. Am 27. August 1535 beendete der Genfer *grand conseil* (Rat der Zweihundert) die fünfhundertjährige Herrschaft der Römischen Kirche, indem die katholische Messe verboten und die Güter der Kirche konfisziert wurden. Hauptantriebskraft dieser Konversion war der französische Prediger Guillaume Farel, der der Reformationspartei in Genf vorstand und die Bewegung weg von der katholischen Kirche antrieb. Farel predigte unter dem Pseudonym „Ursinus,“ was an den Berner Bären erinnern sollte und so an die Schutzmacht der Reformation in Genf. Ein Jahr nach Einführung der neuen Lehre bat Farel

⁸⁴ Eine ausführliche Zusammenstellung der Daten zu Rousseaus Leben findet sich in Courtois (1923) und Trousson/Eigeldinger (1998). Die meisten Namen im Zusammenhang mit Rousseau finden sich bei Trousson/Eigeldinger (2001).

einen jungen französischen Theologen nach Genf zu kommen, um dabei mitzuwirken, die neue Glaubensgemeinschaft aufzubauen. Der Theologe hiess Jean Calvin und war 27 Jahre alt.

Er ist der Verfasser der *Edits civils*, also der neuen Verfassung, die 1543 erschien und die protestantische Republik Genf begründete. Die Stadt wurde im Dezember 1602 endgültig unabhängig, als die Belagerungstruppen des Herzogs von Savoyen in der *Escalade*-Schlacht in einer einzigen Nacht besiegt wurden. Die kleine, aber aufstrebende Republik, in der viele protestantische Flüchtlinge aus Frankreich und anderen europäischen Ländern Zuflucht fanden, wurde zum Zentrum dessen, was später als „Calvinismus“ bezeichnet wurde. Calvin, der selbst nicht aus Genf stammte, gründete 1559 nicht nur die beiden höheren Lehranstalten Genfs⁸⁵ und schrieb einen Katechismus für das christliche Lernen (*brève instruction chrétienne*), sondern forderte auch eine ganz neue Art von Lehrern und Beziehungen unter den Gläubigen.

In gewisser Hinsicht drehte sich Rousseaus ganzes Leben und Denken um den Calvinismus, so wie er in der Mitte des 18. Jahrhunderts verstanden wurde. Das waren nicht mehr die ursprünglichen Doktrinen der radikalen Reformer des 16. Jahrhunderts (Muller 2000). Für Rousseau war der Calvinismus mehr eine soziale Tugend als eine Religion. Daher interessierte er sich weniger für die von Calvin vertretene Theologie als für dessen Theorie der Morallehre und seine Rolle als „Gesetzgeber“. Rousseau verfasste keine förmlichen Abhandlungen über Calvin, sondern beschäftigte sich mit seinen grundlegenden moralischen Thesen. Ihr Einfluss findet sich ganz deutlich in allen seinen bedeutenden Werken. Sie waren immer ein Auseinandersetzung mit Genf und was er hier gelernt hatte.

Was Rousseau faszinierte, war die calvinistische Strenge und der damit verbundene Stoizismus. Nachdem seine Bücher verboten und öffentlich verbrannt wurden, gab Rousseau 1763 sein Bürgerrecht der Republik Genf auf, nicht jedoch seine Mitgliedschaft in der calvinistischen Kirche, die er 1754 erneuert hatte. Er hat sich immer wieder auf die Lehren der antiken Stoiker bezogen, Zitate von Plutarch, Seneca oder auch Mark Aurel durchziehen seine Schriften, sie zeigen das Interesse für die natürliche Ordnung der Dinge und die Distanz zur Gesellschaft, die auch Rousseaus Erziehungslehren auszeichnet. Emile, der Protagonist seines Erziehungsromans, ist stoisch gedacht.

- Apathie“ ist in der stoischen Philosophie die Freiheit von den Leidenschaften,
- „Autarkie“ ist die selbstgenügsame Unabhängigkeit
- und „Ataraxie“ die Unerschütterlichkeit der Seele.

Die erste Veröffentlichung Jean Calvins aus dem Jahre 1532 war ein Kommentar zu Senecas *De Clementia*, einem zentralen Text des politischen Stoizismus, der 55 oder 56 v. Chr. geschrieben worden war und sich für die Mässigung und gegen die Selbstsucht der Herrscher aussprach. Erst nach diesem Kommentar wandte sich Calvin religiösen Fragen zu. Er ist als Jurist ausgebildet worden und hatte Paris am Collège de Montaigu studiert, hier erlangte er die Doktorwürde und hier fand er 1533 Zugang zur Reformation.

1535 musste Calvin wegen seines Glaubens aus Paris fliehen, predigte heimlich im Untergrund die neuen Lehren, stand zwei Jahre lang unter Verfolgung und gelangte schliesslich nach Basel. Hier traf er Farel, der ihn nach Genf holte. Die Zusammenarbeit war zunächst kurz, denn im April 1538 wurde Calvin ins Exil geschickt, weil der Rat der Stadt

⁸⁵ Das Collège und die Académie de Genève.

Genf seine Lehren als zu streng erachtete. Er trat für eine rigide Kirchengzucht ein, ging von der konstitutiven Sündhaftigkeit des Menschen aus und setzte sich für ein allgemeines Priestertum ein, also negierte den Klerus. Sünde setzt Gnade voraus, aber für die Gnade Gottes gibt es in der Lehre Calvins Auserwählte und Nicht-Auserwählte; die Auserwählten erkennt man an ihrer strengen Lebensführung und ihrem wirtschaftlichen Erfolg, aber Gewissheit über die Gnade Gottes haben auch sie nicht.

Während seines Aufenthalts in Strassburg verfasste Calvin Kommentare zu allen Büchern der Bibel, die ihn in der neuen Welt der Reformation als Theologe bekannt machten. 1541 wurde Calvin vom neuen Magistrat nach Genf zurückgerufen. Der Rat der Stadt änderte seine Meinung und billigte die von Calvin ausgearbeitete Kirchenordnung, die *Ordonnances ecclésiastiques*. Erst jetzt erhielt die Reformation in Genf einen unterscheidbaren eigenen Zuschnitt, Calvin etablierte einen neuen Glauben etablierte, der vor allem sich in Holland und England ausbreitete, nicht zufällig reiche Länder. Nach Zürich kam der Calvinismus allerdings nie, die Anhänger Zwinglis verachteten die Lehren Luthers, und weil Calvin ihm nahestand, auch seine Lehren.

In der neuen Genfer Kirchenordnung finden sich die Grundsätze des „Calvinismus,“ mit denen Rousseau aufwuchs. Mehr als die religiösen Doktrinen prägten ihn aber die calvinistischen Lebensregeln, wie sie zu Beginn des 18. Jahrhunderts von den Genfer Handwerkern praktiziert wurden. Rousseau stammte aus einer Uhrmacherfamilie, sein Vater Isaac Rousseau⁸⁶ war Bürger von Genf⁸⁷ und erfolgreicher Uhrmachermeister. Die Genfer Uhrmacher waren Kunsthandwerker, die im Quartier von Saint-Gervais ein eigenes soziales Milieu bildeten. Seit 1601 waren die Uhrmacher in einer eigenen Zunft organisiert; wer hier Mitglied werden wollte, musste strenge Regeln befolgen, die auch das Zusammenleben betrafen. Seine Vorstellung von Tugend und Präzision hat Rousseau immer an diesem Vorbild abgelesen.

Er konnte mit drei Jahren lesen, wuchs zwischen Büchern auf und war ein Sohn der Stadt Genf, als diese noch eine freie Republik war und sich nur als „zugewandter Ort“ an der Eidgenossenschaft orientierte.⁸⁸ Genf war wohl geordnet und dank seiner Handwerker und Kaufleute auch wohlhabend, jedoch kein Zentrum der Aufklärung wie Paris und London. Tugend und Religion waren eng verflochten. Paris war die zweitgrösste Stadt Europas, Genf zählte gerade einmal 4 Prozent der Einwohner von Paris. Aus Genf betrachtet, war das Leben in Paris reine Dekadenz; nicht zufällig liessen die stolzen Genfer Uhrmacher ihre Uhren dort verkaufen, aber nicht herstellen. Ihre Ateliers konnten nur in Genf stehen, und nur hier gab es auch die geeignete Ausbildung.

Die grösste Stadt Europas war London mit über 750.000 Einwohnern im Jahre 1760 als George III. den Thron bestieg. Mitte des 18. Jahrhunderts lebte mehr als jeder Zehnte der englischen Bevölkerung in London, das zur wirtschaftlichen und kulturellen Hauptstadt Europas aufstieg,⁸⁹ während gleichzeitig Teile der Stadt immer noch wie im Mittelalter einem gewaltigen Schlamloch glichen. Im gesamten 18. Jahrhundert war die Todesrate in der City

⁸⁶ Isaac Rousseau (1672-1747) gehörte zu den ersten, die 1711 in der Genfer Uhrmacherkolonie in Konstantinopel arbeiteten. Die protestantische Familie Rousseau kam 1549 nach Genf, Isaac Rousseau war Uhrmacher in der dritten Generation.

⁸⁷ Die Familie Rousseaus stammte ursprünglich aus Montlhéry nahe Paris. Sie waren Protestanten und mussten nach Genf fliehen, wo sie 1555 zu Bürgern der Stadt wurden.

⁸⁸ Genf kam 1815 zur Schweiz.

⁸⁹ „Cette capitale“ bezeichnete Rousseau London in einem Brief an David Hume vom 19. Februar 1763 (Correspondance t. XV/S. 200).

of London doppelt so hoch wie die Geburtenrate, was auch zeigt, wie gewaltig die Anziehungskraft der Stadt war und wie arm der Rest des Landes. Eine Episode in Rousseaus Leben spielte in London, aber seine hauptsächliche Anschauung einer abstossenden grossen Stadt war Paris.

Rousseau nannte sich *Citoyen de Geneve*,⁹⁰ um seine Verbundenheit mit seiner Heimatstadt zum Ausdruck zu bringen, wo er allerdings nur seine Kindheit und Jugend verbrachte. Vielleicht war Genf für ihn auch deswegen immer die ideale Republik, trotz der calvinistischen Theokratie, die die Stadt in Wirklichkeit regierte. Aber für ihn war die Grösse eine Funktion der Sozialordnung. Rousseaus Kritik an der Fortschrittsidee des 18. Jahrhunderts hängt eng zusammen mit seinem Verständnis des sozialen Ortes und seiner Grösse. Im Laufe seines Lebens lernte er Städte wie Lyon, Paris und London kennen, die für ihn alle hatten nicht die richtige Grösse für eine gute Gemeinschaft hatten. Mit seiner Ansicht über Genf war er im Übrigen nicht allein: Im 18. Jahrhundert hielten viele Besucher die Stadt für das Sinnbild einer idealen Republik.

Rousseau verliess Genf im Jahr 1728 im Alter von 16 Jahren. Als junger Mann kam er gelegentlich zu einem Besuch zurück, nachdem er dann aber in Paris tätig war und mit dem ersten Discours von 1750 berühmt wurde, sah er Genf nur noch einmal wieder, 1754 für mehrere Monate. Doch er verfolgte zeitlebens die Entwicklung der Stadt mit und nahm insbesondere Anteil am politischen Geschehen in Genf. Aufgrund dieser Verbundenheit ist Rousseau nicht eigentlich ein französischer, sondern ein *Genfer* Denker, der die Kultur und Geschichte Frankreichs aus dem Blickwinkel dieser Stadt, ihrer Traditionen und ihrer Lebensart sah (Rosenblatt 1997).

Seine Werke sind also nicht einfach Teil der französischen Aufklärung, wie immer noch in den meisten Kommentaren unterstellt wird. Was er dachte und niederschrieb, muss vielmehr vor dem Hintergrund einer calvinistischen Stadt verstanden werden, die seine Ansichten auf mehr als eine Art formten. Es ist kein Zufall, dass Rousseau sich selbst als einen „in Frankreich lebenden Ausländer“ bezeichnete. Dabei verbrachte er nur zehn ungestörte Jahre in Genf. Er wuchs als Halbweise auf, nachdem seine Mutter kurz nach seiner Geburt gestorben war. Betreut wurde er von einer jüngeren Schwester seines Vaters, die den Haushalt führte. Der Vater floh 1722 nach einem Handgemenge mit einem Offizier aus Genf und liess den zehnjährigen Jean-Jacques zurück. Zwei Jahre kam als er Pflegekind bei einem Pastor unter, bevor er eine Lehre als Gerichtsschreiber und später als Gravierer machte. Eine Schule hat er nie besucht. Sein Vater heiratete 1726 ein zweites Mal, lebte in Nyon und hatte kaum noch Kontakt zu seinem Sohn, der auf höchst ungewöhnliche Weise berühmt werden sollte.

Rousseaus wechselhaftes Leben⁹¹ lässt sich charakterisieren durch einen Aufstieg ausserhalb der Elite und eine Existenz als sozialer Aussenseiter. Er gehörte nie dazu, er war intelligent und kreativ, aber blieb, überall, wo er hinkam, ein Fremder, der sich anders verhielt, sich befremdlich kleidete und über die mentale Stärke eines Mannes verfügte, der nie zu gesellschaftlichem Rang gelangte. Ein solches Leben forderte seinen Preis. Sein Streben nach Unabhängigkeit war für ihn ebenso belastend wie sein Aufstieg als intellektuelle

⁹⁰ Vom ersten Diskurs an nannte sich der Autor Rousseau stets *Citoyen de Genève* (O.C. III/S. 1239). Die Besitzbürger Genfs unterschieden sich nach „citoyens“ und „bourgeois.“ „Staatsbürger“ waren nur die *citoyens*, nur sie hatten Zugang zu allen öffentlichen Funktionen der Stadt. Ihr Privileg war also das der Patrizier. Der Titel des Exilanten Rousseau spielte darauf an.

⁹¹ Vgl. die Darstellungen von Trousson 1988/1989; Cranston 1991-1997; Dokumente auf: *Le CD-Rom Jean Jacques Rousseau* 1999; jüngste biographische Darstellung : Damrosch 2005)

Berühmtheit, er kam nie zur Ruhe und befürchtete stets, die Kontrolle über sein Leben zu verlieren. Viele Zeitgenossen hielten ihn für „verrückt“, „selbstüchtig“ oder zumindest „schwierig“, während er selbst das Gefühl hatte, ständig verfolgt zu werden. Dieses Gefühl steigerte sich bis zur Paranoia.⁹²

Rousseau hat versucht, die Kontrolle über seine eigene Biografie zu erlangen, indem er die *Confessions* schrieb, die posthum veröffentlicht wurden und seitdem das Bild Rousseaus tatsächlich stark beeinflusst haben. Die meisten Biografen folgten ihm in den grossen Zügen, die er vorgegeben hatte, und erst seit kurzer Zeit erscheinen unabhängige Biografien, die nicht auf die von Rousseau selbst ausgewählten Daten, Metaphern und Auslegungen seines Lebens zurückgreifen. Aber immer noch gibt es keine Deutung Rousseaus, die nicht berücksichtigt, wie er sich und seine Entwicklung selbst einschätzte. In diesem Sinne hatte er wirklich die Kontrolle über die Interpretationen seines Lebens.

„Da mein Name sicherlich auch in der Zukunft bekannt sein wird, möchte ich nicht, dass der Ruf, der mit ihm verbunden ist, ein falscher ist.“⁹³

Die unstete Entwicklung seines Lebens⁹⁴ spielte sich zwischen Genf, Savoyen und Paris, Norditalien und der Schweiz, später auch in England und in den ländlichen Regionen Frankreichs ab, stets unabhängig und rastlos. Rousseaus Leben endete in Einsamkeit - in *solitude*. Allein zu sein, war nicht geplant, ergab sich aber aus den Wegen und Irrungen seiner Erfahrung. Sein Leben war voller Ambitionen und Gefühle, aber es hatte kein Ziel, es sollte nur inmitten der Gesellschaft authentisch sein. Diese Art zu leben war sehr ungewöhnlich und sein Verhalten in vielerlei Hinsicht seltsam. Dennoch war Rousseau einer der grössten Autoren seiner Zeit, der die Öffentlichkeit mit seinen radikalen Ideen zu Religion, Philosophie, Erziehung und Politik faszinierte.

- Teil des Erfolgs war seine Sicht von Aussen.
- Er gehörte nicht zu den Herrschenden und Einflussreichen und blieb Zeit seines Lebens ein Beobachter am Rande der Gesellschaft.
- Er lebte und dachte ausserhalb gesellschaftlicher Konventionen, damit war zugleich unabhängig und gefährdet.

Die Lehre als Graveur dauerte drei Jahre. Der junge Rousseau gab das Handwerk auf und verliess seine Heimatstadt, kurz entschlossen und ohne gross zu überlegen, nachdem er die Stadttore verschlossen vorfand, als er abends von einem Ausflug zurückkehrte. Nur ein paar Stunden von Genf entfernt traf er durch Zufall eine französische katholische Baroness namens Françoise-Louise de Warens, die erste Frau, die sein Leben verändern sollte. Madame de Warens hatte 1726 ihre Ehe annullieren lassen und lebte ungebunden auf dem Anwesen *Annecy* nahe Chambéry in Savoyen.⁹⁵ Rousseau traf sie am Palmsonntag, dem 21. März, 1728. Fünfzig Jahre später schrieb er:

⁹² Rousseaus „Verfolgungswahn“ war immer das Objekt von Spekulationen, bis hin zu Möbius Diagnose, dass alle Theorien Rousseaus nichts mehr seien als die Ergüsse eines Verrückten. Paul Julius Möbius (1853-1907) war ein deutscher Psychiater, der 1889 *J.J. Rousseaus Krankheitsgeschichte* (erweiterte Ausgabe 1903) veröffentlichte. Zwischen 1880 und 1950 erschienen zahlreiche dieser Psycho-Pathologien. Eine Geschichte dieser unterschiedlichen Diagnosen findet sich in Jean Starobinskis Aufsatz *On Rousseau's Illness* (Starobinski 1980). Für eine umfassendere Darstellung siehe Farrell (2006).

⁹³ Vorwort zu der Neuchâtel-Ausgabe der *Confessions*.

⁹⁴ Rousseau selbst sprach in seinen späteren Werken von seiner „Karriere“

⁹⁵ Chambéry liegt eine halbe Stunde von Grenoble entfernt in den französischen Alpen. In der Nähe der Stadt Chambéry liegt das Schloss der Herzöge von Savoyen.

„Dieser erste Moment entschied mein ganzes Leben und durch eine unvermeidbare Kette von Ereignissen beeinflusste er das Schicksal meiner restlichen Tage.“

Nach einigen Jahren wurde er ihr Liebhaber und trat ihretwegen sogar zum Katholizismus über,⁹⁶ was er später bereuen und revidieren sollte. Rousseau nannte Madame de Warens „ma très-chère-maman“ (Correspondance t. I/S. 99), aber in Wirklichkeit war sie alles in einer Person, Mutter, Erzieherin und Geliebte. Er stand nicht formell in ihren Diensten, lebte aber 12 Jahre ganz in ihrer Nähe und mit ihr. Sie war seine wahre Lehrerin, denn sie führte ihn in die Musik und die Kultur ein und versuchte, ihn bei seinen Studien anzuleiten. Neben der klassischen Philosophie, der stoischen Sittenlehre und der Botanik wurde die Musik zur zentralen geistigen Beschäftigung Rousseaus. Einige seiner frühen Biografen übersahen die Bedeutung der Musik für Rousseau. Er schrieb Opern und entwickelte sogar ein neues musikalisches Notensystem. Auch die Eleganz und der Stil seiner Schriften haben ihren Ursprung in der Musik.

Rousseau hatte keine formelle Bildung genossen. Als Kind wurde er zeitweilig von seinem Vater unterrichtet, dann und wann auch von einzelnen Lehrern, hauptsächlich jedoch war er Autodidakt. Er lernte den grössten Teil dessen, was er wissen wollte, ohne irgendwelche schulischen Erfahrungen, abgesehen von einem kurzen Aufenthalt in einem italienischen Seminar⁹⁷ und einigen Monaten am *Séminaire des Lazaristes d'Annecy* im Jahre 1729. Seine Lektüre als junger Mann ergab sich aus den Hinweisen Madame de Warens, aber auch aus seinen eigenen Interessen. Rousseaus sehr ungewöhnliche intellektuelle Biografie war der Hauptgrund für seine radikale Kritik am Schulwesen und der formellen Bildung, die ihn berühmt machte.

In einem frühen Brief aus dem Beginn des Jahres 1740 an Monsieur d'Eybens⁹⁸ geht er auf seinen Bildungsgang ein. Er schreibt, dass Madame de Warens sich redlich bemühte, ihn für die schönen Künste und die Literatur (*les belles connoissances*) zu begeistern, dass aber die Grundsätze seines Metiers oft dazu führten, dass er seine intellektuellen Begabungen vernachlässige „zugunsten derjenigen, die sich aus dem Gefühle des Herzens ergeben“ (*en faveur de celles de sentiment du coeur*) (ebd., S. 116). Ausserdem lag ihm immer mehr daran zu denken, als einfach viel zu wissen (ibid.). Dieser Brief ist eines der ersten Dokumente, in denen Rousseau dem „Herz“ ein größeres Gewicht beimisst als dem „Wissen“.

Rousseau blieb - mit einigen Unterbrechungen - bis zum Frühjahr 1740 in Chambéry, also zwölf Jahre lang. Nach einigen Wanderungen im Jahr 1730 übte er verschiedene Tätigkeiten aus. Obwohl er über keine formelle Ausbildung verfügte, war er in der Lage, im Jahr 1732 als Musiklehrer zu arbeiten. Als Madame de Warens von Annecy nach Chambéry umzog, fand er in einem Katasteramt Arbeit. Ausserdem machte er sich in ihrem Haus nützlich. Das war die einzige Zeit in seinem Leben, in der Rousseau so etwas wie ein geregeltes Leben führte. Es war aber auch die Zeit, in der er seine Talente als Schriftsteller entdeckte. Seit dem Sommer 1736 begleitete Rousseau Madame de Warens in ein landschaftlich schön gelegenes Tal mit dem Namen *Les Charmettes*. Hier begann er zu

⁹⁶ In der Tat erhielt Françoise-Louise de Warens eine Pension der Kirche zur Verbreitung des katholischen Glaubens unter jungen Menschen wie Rousseau, besonders wenn sie aus Genf kamen, dem historischen Heimatort der Reformation.

⁹⁷ Das *Spirito Sancto* in Turin, ein Hospiz der Katechumenen. Hier wurde Rousseau auf die Taufe vorbereitet, die am 23. April 1728 stattfand. Danach blieb der 16-jährige Rousseau mehr als ein Jahr lang in Turin, wo er in Diensten stand.

⁹⁸ Seine Frau, Madame d'Eybens, war eine Freundin von Françoise-Louise de Warens in Grenoble.

schreiben, umgeben von der Natur, oft aber von Madame de Warens allein gelassen. Eines seiner Gedichte über sie erschien 1739 in einem Privatdruck (Damrosch 2005, S. 146).

Am Ende dieser Zeit einfacher aber regelmäßiger Tätigkeiten nahm Rousseau 1740 in Lyon eine Stelle als Privatlehrer an. Er war jetzt 28 Jahre alt und verfasste mit dem *Mémoire à M. de Mably* seine erste Schrift zur Erziehung. Rousseau beschrieb hier auf konventionelle Weise, die in nichts auf seine spätere Theorie hindeutete, seine Erfahrungen als Privatlehrer der zwei Kinder im Hause von Gabriel Bonnet de Mably, der das Amt des *prévôt général* in der Provinz Lyon innehatte. Rousseau bezog ein festes Gehalt, wurde aber in seiner Anstellung nicht verlängert. Mably war im Frankreich des 18. Jahrhunderts ein berühmter politischer Schriftsteller und ein bekennender Deist. Er gilt als eine der Quellen für Rousseaus Bewunderung der klassischen Philosophie und Literatur (Aurenche 1934). Mit der Arbeit seines Hauslehrers war Mably aber nicht zufrieden.

Rousseau besuchte Paris zum ersten Mal im September 1731 für einige Tage und war sehr enttäuscht. Zehn Jahre später ging er zum zweiten Male nach Paris und blieb für länger. Seinen Lebensunterhalt verdiente er als Notenkopierer und Musiklehrer, also in untergeordneten Stellungen. Er war aber mutig und sendungsbewusst: Seine neue Musikschrift, die aus Zahlen statt aus Noten bestand, wurde am 22. August 1742 in der Académie des Sciences in Paris vorgestellt, fiel jedoch durch. Obwohl das Werk in einigen Aspekten als originell angesehen wurde, betrachtete man es doch als zu kompliziert und praktisch wertlos.

Beeindruckt hat die Ablehnung Rousseau nicht. Seine Theorie wurde später veröffentlicht, allein der Titel zeigt den Anspruch, er heisst nämlich: *Dissertation sur la musique moderne*. Allerdings stiess die Theorie erneut auf keine grosse Resonanz, Rousseau blieb unbekannt. Andererseits erschien er dem französischen Botschafter in Venedig talentiert genug, um ihn als Sekretär in seine Dienste zu nehmen. Rousseau hielt sich ein Jahr lang, zwischen September 1743 und August 1744, in Venedig auf. Venedig war die andere Stadtrepublik, auf die er in seinen politischen Schriften häufig Bezug nahm,⁹⁹ wenngleich primär negativ und als abschreckendes Beispiel einer Republik ohne Tugend.

Zurück in Paris vertiefte Rousseau seine Bekanntschaften mit führenden Intellektuellen wie dem Herausgeber der *Encyclopédie* Denis Diderot oder dem deutschen Diplomaten und Musikkritiker Friedrich Melchior Baron von Grimm; Rousseau gehörte aber nie zum inneren Kreis der Pariser *salons*, wo die wichtigen Diskussionen zu Philosophie, Politik und Ästhetik der Aufklärung geführt wurden. Konversation gehörte nicht zu den Stärken Rousseaus¹⁰⁰ und er begann, die Stadt Paris und das höfisches Leben zu verabscheuen, sie wurden das Gegenbeispiel zu seiner idealen Republik. Für ihn bildeten Paris und Genf die beiden grundlegenden Modelle einer Gesellschaft, die eine stand für gewaltige Grösse und Korruption und die andere für bescheidene Grösse und Tugendhaftigkeit.

1745 traf Rousseau zum ersten Male Marie-Thérèse Levasseur. In vielen seiner Biografien wird Thérèse Levasseur als ungebildete Frau dargestellt, die Rousseau erfolglos

⁹⁹ „C'est une erreur de prendre le gouvernement de Venise pour une véritable aristocratie. Si le peuple n'y a nulle part au gouvernement, la noblesse y est peuple elle-même“ (Contrat Social, Livre IV/ch. 3). Siehe auch Voltaire, *Idées républicaines* XXXV.

¹⁰⁰ Rousseau urteilte über Jean-Jacques: „Ich fand sein Denken fast schwerfällig, seine Ausdrucksweise war unbeholfen, es bereitete ihm unsägliche Mühe, das richtige Wort zu finden, ohne dass diese Bemühungen mit Erfolg gekrönt gewesen wären, er verhedderte sich in seinen Gedanken, die schon dadurch nicht verständlich waren, dass er sie nicht richtig ausdrücken konnte.“

versuchte zu unterrichten und zu bilden.¹⁰¹ Sie galt als grob und ungenau, um nicht zu sagen als tumb. Ihre Beziehung bestand jedoch bis zu seinem Tod und es war die einzige langwährende Beziehung, die er jemals hatte. Diejenigen Menschen, die er als seine „Freunde“ bezeichnete, waren oft Brieffreunde und nie jemand, mit dem er das tägliche Leben teilte. Keine seiner Affären führte jemals zu einer längerwährenden Leidenschaft, nur Thérèse blieb an seiner Seite.

Sie begegneten sich in einem Hotel in Paris¹⁰², in dem Rousseau abgestiegen war und in dem sie als Näherin arbeitete. Rousseau beschreibt sein Verhältnis zu Thérèse in den *Confessions*, aber trotz seines recht wohlwollenden Porträts von ihr, in dem er ihr sanftes und ehrliches Herz¹⁰³ ebenso wie ihre praktischen Fähigkeiten betonte, waren die meisten von Rousseaus Freunden und Bewunderern nicht der Meinung, dass sie die richtige Frau für ihn sei. Gerüchte eines Verhältnisses mit dem schottischen Schriftsteller James Boswell¹⁰⁴ trugen auch nicht dazu bei, ihre Reputation zu verbessern. Doch sie war nicht so „ungebildet“, wie sie auch heute noch gerne gesehen wird.¹⁰⁵ Eine Quelle, die nur selten herangezogen wird, sind ihre zahlreichen Briefe an Rousseau. In ihnen zeigen sich ihr Scharfsinn und ihr gutes Urteilsvermögen.

Sie beeinflusste Rousseaus Ansichten und Meinungen mehr, als konventionelle Biografien ihr zugestehen wollen (siehe Guyot 1962). Sie war keineswegs nur eine Frau der „Träume und Tränen“ (Wille 1937 und zahlreiche andere), sondern die Frau an seiner Seite, die sich um ihn kümmerte, seine *gouvernante*, wie er sie nannte, und die Frau, die er im August 1768 heiratete¹⁰⁶, ein Jahr nach ihrer Flucht aus England.¹⁰⁷ Als „ma femme et moi“ beschrieb Rousseau die Beziehung in seinen späteren Briefen (Correspondance t. XXXVIII/S. 234).¹⁰⁸ Und was Rousseau in den Konfessionen als die „Einfachheit ihres Geistes“ bezeichnete, erwies sich als unerlässlich für den Verlauf seines Lebens, das turbulent genug war.

- 1749 schrieb Rousseau die Artikel zur Musik in Diderots *Encyclopédie*,
- seinen ersten größeren literarischen Erfolg erlangte er ein Jahr später mit den *Discours sur les sciences et les arts* (Abhandlung über die Wissenschaft und die Künste), für die er den Preis der Académie de Dijon gewann.
- 1752 wurde seine Oper Originaltitel: *Le devin du village* in Gegenwart des französischen Königs aufgeführt,¹⁰⁹ sie wurde zu Rousseaus einzigem Erfolg als Komponist.

¹⁰¹ Rousseau selbst beschreibt in den Konfessionen den vergeblichen Versuch, sie zu bilden. Ihre Fähigkeiten seien beschränkt, aber sie habe sich als exzellente Ratgeberin in allen schwierigen Situationen seines Lebens erwiesen.

¹⁰² Hotel Saint-Quentin, no 57 Rue des Petits-Champs in Paris. Einzelheiten ihres Lebens siehe Hastier (1965).

¹⁰³ *Confessions*, Buch VII. Rousseau schrieb über ihre gegenseitige Zuneigung: „Sie glaubte, in mir einen Man von Ehre gefunden zu haben, sie hatte sich nicht geirrt; ich glaubte in ihr ein sensibles, einfaches und ungekünsteltes Mädchen gefunden zu haben, und auch ich hatte mich nicht geirrt.“

¹⁰⁴ Boswell besuchte Rousseau im Dezember 1764 in Môtiers. Später fuhr er nach Korsika und kehrte im Februar 1766 nach London zurück, diesmal in Begleitung von Thérèse Levasseur. Die Affäre ereignete sich auf dem Weg von Paris nach London (Damrosch 2005, S. 409ff)

¹⁰⁵ Eine „intellectually disadvantaged creature“ (Edmonds/Eidinow 2006, S. 111).

¹⁰⁶ Beide heirateten zivilrechtlich am 29. August in der *Auberge de la Fontaine d'Or* in Bourgoin nahe Lyon. Diese Form der Heirat hatte keinerlei rechtliche Auswirkungen.

¹⁰⁷ Thérèse Levasseur (1721-1801) überlebte Rousseau um mehr als 20 Jahre, sie war die Alleinerbin aller seiner Schriften, Manuskripte und Autorenrechte. Nach seinem Tod lebte sie in der Stadt Plessis-Belleville nahe Ermenonville, ohne sich erneut zu verheiraten.

¹⁰⁸ Brief an Pierre-Alexandre du Peyrou vom 2. Juli 1771.

¹⁰⁹ Erstaufführung am 18. Oktober 1752 in Fontainebleau.

Aber nicht seine Beiträge zur Musik machten ihn in der Welt der Intellektuellen berühmt, sondern die beiden politischen Diskurse von 1750 und 1755. Für viele Leser offerierte er neue Lösungsansätze, die Wahl seiner Themen war ungewöhnlich und seine Schriften schienen vielversprechend zu sein.

Beim ersten Diskurs geht es um den Einfluss der modernen Wissenschaften und der Kultur auf die Sitten, im zweiten werden die Ursprünge der Ungleichheit unter den Menschen thematisiert. Die modernen Wissenschaften machen die Welt nicht besser, weil Fortschritte in den Wissenschaften nicht mit Fortschritten in der Sittlichkeit gleichgesetzt werden können. Dieses calvinistische Thema machte Rousseau über Nacht berühmt. Sein *Discours* widersprach der Hauptströmung der französischen Aufklärung, während er gleichzeitig nicht die Positionen der Kirche unterstützte. Seine Schriften wurden verboten, weil er die Theorie der Erbsünde ablehnte, den Grundstein der katholischen Kirche in ihrem Kampf gegen die Aufklärung und die Idee des menschlichen Fortschritts

Gegen Rousseaus These gab es heftigen Widerstand. Voltaire¹¹⁰ reagierte feindselig auf die Idee, dass die moderne Wissenschaft nicht die Sitten der Gesellschaft beeinflusse. Er fand auch Rousseaus Konzept des ursprünglichen Menschen als „homme sauvage“ vollkommen lächerlich. Nur der Fortschritt schützt den Menschen davor, wieder in die Zeit der Barbaren zurückzufallen, wie Voltaire in seinem *Essai sur les moeurs* darlegte, der 1756 zum ersten Mal als Buch erschien. Voltaire wies den Gedanken zurück, dass Wilde, die in Stämmen leben, als Modell für die Zukunft der Menschheit dienen könnten und er lehnte auch Rousseaus Behauptung ab, dass es vor der Gesellschaft einen „natürlichen Menschen“ gegeben habe, der sich mit der Gesellschaft ändern musste.

- Ganz im Gegenteil, argumentierte Voltaire, sei die Natur des Menschen ewig gleich und nur die Gesellschaft, das Wissen und die Kultur könnten sich ändern.
- Und die Natur des Menschen sei die eines gemeinschaftsfähigen Wesens, nicht die eines für sich lebenden Individuums, daher könne die Gesellschaft nicht ein Abkömmling der Natur sein (Voltaire: *Essai*, Introduction, ch. VII).¹¹¹

Rousseau zog sich angesichts der Kritik, die er als Verleumdung verstand, aus den intellektuellen Kreisen in Paris zurück. Am 9. April 1756, ein halbes Jahr nach seiner Rückkehr aus Genf, zog er mit Thérèse und ihrer Mutter in ein kleines Haus auf dem Anwesen *La Chevrette* nahe Montmorency nördlich von Paris.¹¹² Dieses Haus, das ihm von Madame d'Epinau angeboten worden war,¹¹³ wurde unter dem Namen *Emeritage* bekannt und war eine seiner Zufluchtsstätten in dieser Zeit. Zwei Jahre später, nach seinem Bruch mit Madame d'Epinau und Denis Diderot, zogen Rousseau und Thérèse in ein Haus, das er *Petit Château* nannte. Dieses Haus, das sich auch auf dem Anwesen in Montmorency befand, war ihm von dem Herzog und der Herzogin von Luxemburg zur Verfügung gestellt worden. So genoss Rousseau ausreichend Schutz für seine Arbeiten.

¹¹⁰ Dokumente zu Voltaires zahllosen Kommentaren zu Rousseau finden sich in Havens (1933).

¹¹¹ Das jüngste und beste Werk zu Voltaire und seinen Ansichten zu Rousseau ist Pearson (2005).

¹¹² Rousseau beschreibt den Umzug nach La Chevrette in seinen *Confessions* (Rousseau 2000, S. 393ff).

¹¹³ Louise Tardieu d'Esclavelle de la Live, Madame d'Epinau (1726-1783), führte einen *salon* freier Diskussionen auf ihrem Anwesen in Montmorency nahe Paris. Nach 1770 zog der *salon* nach Paris, wo er weiterhin ein Zentrum des geistigen Diskurses blieb. Sie traf Rousseau 1747 zum ersten Mal. Ihre Beziehung zerbrach aber aufgrund Rousseaus Leidenschaft für Sophie d'Houdetot (1730-1813), Louise d'Epinaus Schwägerin. Diese Leidenschaft blieb unbeantwortet, wie sich im IX. Buch seiner *Confessions* nachlesen lässt.

Von 1756 an lebte Rousseau nicht in Paris, wie in den fünfzehn Jahren zuvor, sondern auf einem Anwesen ausserhalb der Stadt in einem englischen Landschaftsgarten. An diesem Ort konzentrierte er sich auf seine drei grossn Werke.

- Die Eremitage und das Petit Château waren die Orte, an denen er die *Nouvelle Héloïse* (Julie oder Die neu Heloise) (1761) verfasste, eine in ganz Europa sehr erfolgreicher und vielfach gelesener Roman,
- den *Contrat social* (Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes) (1762), seine Theorie der Gesellschaft,
- und den *Emile ou de l'éducation* (Emil oder über die Erziehung) (1762), die Theorie der „neuen Erziehung“.

Beide Werke, das über den Gesellschaftsvertrag und das über die Erziehung, wurden direkt nach der Veröffentlichung verboten. Der *Emile* wurde fast zeitgleich in Paris und Genf öffentlich verbrannt, in Genf wurden beide Bücher sogar erst zerrissen und dann verbrannt, weil von ihnen möglichst nichts übrig bleiben sollte. Gegen Rousseau selbst ergingen Haftbefehle. Er konnte weder in Paris bleiben noch in seine Vaterstadt zurückkehren.

Für den Rest seines Lebens befand sich Rousseau auf der Flucht, ein „rastloses Genie“, wie Leo Damrosch (2005) ihn bezeichnete. Nach seiner dramatischen Flucht aus Paris fand er Unterkunft in Bern, wurde dort aber ausgewiesen und hatte Glück, dass ihm von dem Gouverneur der preussischen Provinz Neuchâtel Asyl gewährt wurde, das der preussische König, Friedrich der Grosse, bestätigte. Rousseau liess sich in Môtiers oberhalb des Neuenburger Sees nieder. In diesem Exil lebte er fast zwei Jahre, verehrt von den vielen Lesern seiner Bücher und ein europäischer Intellektueller von Rang, der in ständiger Angst vor Verfolgung lebte.

Während seines Aufenthalts im preussischen Asyl wurde Rousseau zum Vorbild der Generation des „Sturm und Drang“, junge *literati* aus ganz Europa bewunderten Rousseau und machten ihn berühmt. Viele seiner Anhänger besuchten ihn in Môtiers, oft unangemeldet und immer überrascht, wie ihr Idol tatsächlich war. Rousseau erwähnt diese Besuche in den *Confessions*, wenngleich beiläufig und ohne klare Erinnerung. Zur gleichen Zeit wurde er das Ziel öffentlicher Angriffe so unterschiedlicher Autoren wie des Generalprokurators von Genf, Jean-Robert Trochin, und seines Erbfeindes Voltaire,¹¹⁴ der auf seinem Anwesen Ferney nahe Genf lebte.

In Môtiers begann Rousseau 1765 mit seiner Lebensbeichte. Am 18. Dezember waren die *Lettre écrites de la montagne*, eine Auseinandersetzung mit der Kritik an seinen theologischen Positionen, in Genf eingetroffen. Es war zugleich eine Auseinandersetzung mit den Repräsentanten der Republik Genf, die sein Idealbild empfindlich störten (Whatmore 2006). Danach entschloss sich Rousseau, seine *Confessions* zu schreiben. Am 22. Januar 1765 wurden auch die *Lettres* in Paris öffentlich verbrannt, im September musste Rousseau Môtiers verlassen, nachdem er bedroht und misshandelt worden war. Ursprünglich war seine Lage im Exil recht komfortabel, er und Thérèse wurden in der Gemeinde freundlich aufgenommen, obwohl sie nicht verheiratet waren. Das änderte sich, als der *Emile* auch in Neuchâtel verboten wurde.

¹¹⁴ So ist beispielsweise eine von Voltaires polemischen Schriften gegen Rousseau „sentiments des citoyens“ überschrieben (Voltaire 1961, S. 715-718). Sie wurde im Spätjahr 1764 verfasst und veröffentlicht.

Der Pfarrer von Môtiers, Frédéric-Guillaume de Montmollin, war eigentlich ein Freund und Briefpartner Rousseaus. Unter dem Druck des Neuenburger Klerus wandte er sich aber von Rousseau ab und predigte öffentlich gegen ihn. Rousseau wurde als gottlos angeklagt, seine Schriften wurden verdammt und die Gemeinde gegen ihn aufgewiegelt. Am 6. September 1765 wurde Rousseaus Haus von einem aufgebrachten Mob angegriffen und mit Steinen beworfen.¹¹⁵ In zeitgenössischen Darstellungen lief er sogar Gefahr, ausgerechnet von den Kindern des Dorfes gesteinigt zu werden. Angesichts der unhaltbar gewordenen Lage floh er auf die einsame Petersinsel im Bielersee, musste aber auf Anordnung der Berner Regierung am 26. Oktober 1765 die Insel und den Kanton verlassen und zog danach ruhelos durch Europa.

Im Januar 1766 begab sich Rousseau auf den Weg nach England, er folgte einer Einladung von David Hume. Beide waren von Wunschvorstellungen ausgegangen und eine Freundschaft kam nie zustande. Diese Geschichte erklärt vieles. Hume, einer der bekanntesten sensibelsten Autoren des 18. Jahrhunderts, diente ab 1763 zwei Jahre lang Lord Hertford als Privatsekretär in Paris. Rousseau und Hume waren zuvor nie persönlich zusammengetroffen, aber Humes Briefe an Rousseau¹¹⁶ zeigten seine Bewunderung ebenso wie umgekehrt die Briefe Rousseaus an Hume. Im 18. Jahrhundert war es nicht ungewöhnlich, Freundschaften über Briefwechsel zu pflegen. Aber zwischen Rousseau und Hume war diese Freundschaft künstlich, sie endete in einer erbitterten Feindschaft. Einer der Zeugen dieses Streits war der englische Autor und Politiker Horatio (Horace) Walpole, der vierte Earl of Oxford, der zu der Zeit in Paris und London weilte.

Rousseau traf am 16. Dezember 1765 heimlich in Paris ein, bewegte sich aber offen in der Stadt und erregte grosses Aufsehen. Wenige Wochen zuvor hatte ihn im französischen Strassbourg ein Brief Humes vom 22. Oktober erreicht, der ihn davon überzeugen konnte, mit Hume zusammen nach England zu gehen, um sich der Gefahr weiterer Verfolgungen zu entziehen. Rousseau entschied sich im Sinne dieser Einladung, wollte aber vorher noch in Paris Station machen. Am 4. Januar 1766 fuhren Hume, Rousseau und ihr Reisebegleiter Jean-Jacques de Luze¹¹⁷ von Paris aus in Richtung Calais und landeten am 11. Januar in Dover. Thérèse Levasseur kam einige Wochen später an, begleitet von James Boswell.

Bereits auf der Fahrt nach Calais kam es zu einer seltsamen Szene. Rousseau, der mit ihm das Zimmer teilte, hörte Hume im Schlaf sagen „I hold Jean-Jacques Rousseau!“¹¹⁸ Während der Überfahrt bemerkte Hume, dass Rousseau die stürmische und eiskalte Nacht auf dem Schiff an Deck verbrachte, obwohl er doch ständig von seiner schlechten Gesundheit sprach. Am 13. Januar erreichten Hume und Rousseau London, am nächsten Tag berichteten die englischen Zeitungen über die Verfolgung Rousseaus auf dem Kontinent.¹¹⁹ Der *London Chronicle* veröffentlichte am 4. Februar ein Porträt des französischen Autors, als der er inzwischen wahrgenommen wurde. Dieser Autor war eine europäische Berühmtheit, dessen erster Besuch in England zunächst grossen Beifall fand. Rousseau wurde mit offenen Armen empfangen, aber reagierte darauf ganz paradox, mit Bestrafung der Gunst und Zurückweisung der Achtung.

¹¹⁵ Diese Szene ist in den *Confessions* sehr bewegend beschrieben.

¹¹⁶ *The Letters of David Hume* (1932)

¹¹⁷ Jean-Jacques de Luze (1728-1779) war der Besitzer des Landgutes von Bied und ein berühmter Fabrikant im preussischen Neuenburg.

¹¹⁸ *Je tiens Jean-Jacques Rousseau!*

¹¹⁹ *London Chronicle* 16. Januar 1766. Ausserdem berichtete das *Monthly Review* in seiner Januarausgabe über Rousseau sowie das *London Magazine* in ihrer Februarausgabe (Courtois 1923, S. 182).

Der gesamte Aufenthalt auf der Insel war öffentlich, auch der heftige Streit zwischen Hume und Rousseau, der wenige Wochen nach der Ankunft begann. Rousseau besuchte zusammen mit Thérèse am 18. März 1766 Hume in London, es kam während der Abendgesellschaft zu einer Auseinandersetzung, die danach schnell eskalierte, obwohl der Anlass nichtig war.¹²⁰ Rousseau verstand kein Englisch¹²¹ und hatte ohnehin die Neigung, bereits kleine Zeichen als Vorausdeutung von Unheil zu deuten. Nach dem Abend in der Lisle Street entwickelte er den Verdacht, dass Hume weder sein Freund sei noch mit ihm ein ehrliches Spiel betreibe (Edmonds/Eidinow 2006, S. 149ff.).

Einige Tage nach Beginn der Auseinandersetzung erschien in der englischen Presse ein Brief des preussischen Königs Friedrich II. gegen Rousseau.¹²² Der König hatte Rousseau aufgrund seiner Wertschätzung für ihn Asyl gewährt,¹²³ aber ihm nie persönlich geschrieben oder auf seine Briefe geantwortet.¹²⁴ Rousseau sah daher den Brief in der englischen Presse als Fälschung an, was er auch tatsächlich war. Der Brief (Cottret/Cottret 2005, S. 416ff.) war eine Satire, die Horace Walpole verfasst hatte und die seit Dezember 1765 in Paris zirkulierte. Rousseau sah sich einer Verschwörung ausgesetzt und zog zwischen sich und seinen „Feinden“ einen klaren Strich, der von unmissverständlichen Briefen begleitet war.

Sein Konflikt mit David Hume eskalierte und wurde in ganz Europa diskutiert, keineswegs immer mit Unverständnis gegenüber Rousseau. Hume hatte eine eigene Verschwörungstheorie konstruiert, die am Ende ihm mehr schadete als Rousseau, der es geschickt verstand, sich als Opfer hinzustellen (Edmonds/Eidinow 2006, S. 215ff.). Dass er sogar eine Pension des englischen Königs ausschlug, die ihm auf Vermittlung von Hume angeboten worden war, sprach in den Augen seiner Anhänger nicht gegen, sondern gerade für ihn, weil er dadurch seine Unabhängigkeit - und Armut - bewahrte. Rousseaus Brief von 12. Mai 1766, mit dem er die Pension ablehnte, ist allerdings eher kryptisch als eindeutig¹²⁵ und am Ende hätte er die Pension beinahe doch noch bekommen.¹²⁶

Rousseau glaubte, dass Hume der Kopf der Verschwörung gegen ihn war. Er behauptete, unter einem Vorwand nach England gelockt worden zu sein und nun um sein Leben fürchten zu müssen. Genau das stand in dem gefälschten Brief des preussischen Königs, der offenbar unter Mitwirkung Hume zustande kam. Dennoch war Hume über die Anschuldigungen geschockt und veröffentlichte noch im Jahr 1766 seine eigene Darstellung

¹²⁰ Aus der Sicht Hume ging es um eine Vergünstigung, die Rousseau nicht als eine solche kommuniziert wurde, so dass dieser sich wie ein Kind behandelt fühlte (Edmonds/Eidinow 2006, S. 151). Aus der Sicht Rousseaus geht es um eine Indiskretion Humes, der einen Brief von ihm lesen wollte (ebd. S. 174).

¹²¹ Am 29. März 1766 schreibt Rousseau an Hume, dass er wohl nach seinem Geschmack untergebracht sei, es ihn aber störe, dauernd auf Englisch angesprochen zu werden, eine Sprache, die er ebenso wenig verstehen würde wie die Kultur des Landes (Correspondance, t. XXIX/S. 66/67). Allerdings konnte Rousseau englische Briefe lesen.

¹²² *St. James's Chronicle* April 3rd 1766. Rousseau antwortete mit einer öffentlichen Stellungnahme vom 7. April 1766, die in der Ausgabe April 8-10th des *Chronicle* erschien.

¹²³ Rousseau lehnte in einem Brief an Friedrich II. vom 1. November 1762 jede persönliche Vergünstigung ab und verzichtete auf Zuwendungen. Stattdessen ermahnte er den preussischen König, sich um sein Volk zu kümmern, deren Vater er ja sein wolle (Correspondance t. XIV/S. 1).

¹²⁴ Unmittelbar zuvor, am 30. März 1766, hatte Rousseau dem König noch in einer kurzen Notiz geschrieben, wie sehr er gerade im Exil auf seine Protektion angewiesen sei (Correspondance, t. XIV/S. 76).

¹²⁵ Brief an Henry Seymour Conway (1721-1795). Field Marshal Conway war zu diesem Zeitpunkt Leiter des Northern Department der englischen Regierung. Er hatte die Pension des Königs vermittelt.

¹²⁶ Auch diese Geschichte hat eine Ironie. Am Ende erhielt nur Thérèse eine staatliche Pension, allerdings nicht des englischen Königs, sondern der französischen Revolution.

des Sachverhalts (Exposé 1766).¹²⁷ Der Grund war der Schutz seiner Reputation angesichts der Gerüchte über Rousseaus *Confessions*. Die Freundschaft zwischen diesen beiden ungleichen Männern war aber längst zuvor zuende und hat eigentlich nie bestanden.

Am 10. Juli 1766 schrieb Rousseau einen langen Brief an Hume, in dem er die entstandene Situation aus seiner Sicht erklärt. Es heisst hier einleitend:

„Ich sehe nichts in der Welt; ich ignoriere das was passiert; ich habe keinen Kompagnon, keinen Verbündeten, keine Intrigen; man sagt mir nichts; ich weiss nur das was ich fühle; aber ich weiss sehr gut, wie man mich fühlen lässt.“
(Correspondance t. XXX/S. 29).

Auf dieser Basis beantwortet Rousseau die Frage Humes, wer ihn - Hume - eigentlich angeklagt habe. Dafür, so Rousseau, könne nur *einer* Frage kommen, nämlich Hume selbst (ibid.). Er, Rousseau, habe die Schweiz wegen barbarischer Behandlung verlassen und sei der Einladung nach England mit grossen Erwartungen gefolgt, vor allem um die Freundschaft mit Hume erneuern und vertiefen zu können (ebd., S. 30). Das sei zunächst auch der Fall gewesen, doch dann habe sich das Verhältnis auf Betreiben Humes verdunkelt und nun seien alle Feinde Rousseaus die Freunde Humes (ebd., S. 41). Und die öffentlichen Verfolgungen durch die Presse seien in London noch weitaus schlimmer als in Paris (ebd., S. 43). Schuld an dem brusken Wechsel der öffentlichen Meinung sei Hume, der in London von grossem Einfluss sei, ihn aber nicht zugunsten von Rousseau eingesetzt habe (ebd., S. 43/44).

Nach dieser Passage konstruiert und benennt Rousseau die Verschwörung gegen ihn. Als einen der Verschwörer vermutete er nicht zu Unrecht Walpole (ibid. p. 39). Walpole (1797)¹²⁸ selbst hält fest, dass Rousseau es war, der in England unverständliche, lächerliche und oft auch unverschämte Briefe schrieb, die alle Welt gegen ihn aufbringen mussten.¹²⁹ Mit dieser Einschätzung stand er nicht allein. „Il hasarde son salut et sa réputation“, schrieb Voltaire am 25. Oktober 1766 an Hume und fügte hinzu:

„Stellen Sie sich vor, dieser arme Mensch musste sich niemals mit einem Lehrer (maître) auseinandersetzen und brauchte auch nie irgendeine Freundschaft aufrechterhalten, kein Wunder also, dass er es als gegen seine Würde empfinde, wenn jemand ihn belehrt, und dass Freundschaft für ihn eine Schwäche ist, der der natürliche Mensch (un sage) widerstehen muss.“

Rousseau dagegen schreibt am 8. Januar 1767 an seinen Vertrauten Pierre-Alexandre DuPeyrou in Neuchâtel, dass einzig Hume an allem schuld ist. Er - Hume - habe seine - Rousseaus - Briefe missgedeutet und öffentlich ausgeschlachtet, ohne auf deren intimen Charakter Rücksicht zu nehmen (Correspondance t. XXXII/S. 27ff.) Rousseau verdächtigte auch DuPeyrou, die Seiten gewechselt und sich in die Reihen derer eingeordnet zu haben, die sich ihn zu Unrecht für etwas beschuldigen, was Hume zugeschrieben werden müsse. Und

¹²⁷ Die französische Ausgabe, besorgt von Pariser Freunden Humes, erschien im Oktober 1766, die davon in Teilen abweichende englische Version wurde einen Monat später in London veröffentlicht.

¹²⁸ Walpoles Bericht über den Streit datiert vom 13. September 1767.

¹²⁹ Eine Schlüsselszene im Jahre 1766 wird von Walpole wie folgt beschrieben: „Rousseau, quitting his Armenian masquerade, crossed the country with his *gouvernante* and arrived at Boston in Lincolnshire. There a gentleman who admired his writings waited on him, offered him assistance in money, and called him *the great Rousseau*. He replied with warmth, ‘No sir, no, I am not *the great Rousseau*, I am the poor neglected Rousseau, of whom nobody takes any notice’“(Walpole 1797, S. 254).

auch die Erklärung fehlt nicht: „Die Bosheit besteht in der Absicht zu schädigen“ (ebd., S. 28).

Anfang Mai 1767 verliessen Rousseau und Thérèse England fluchtartig. Am 30. April hatte sich Rousseau brieflich bei seinem Gastgeber Richard Davenport¹³⁰ bedankt und geschrieben, dass er angesichts der entstandenen Situation gar nicht anders könne, als England zu verlassen.

- „Es bleibt mir nichts anderes übrig, als tapfer eine Karriere in Ehre zu beenden. Es ist einfach mich zu unterdrücken, aber schwierig mich zu erniedrigen“ (Correspondance t. V/S. 146).
- Am 12. Mai 1767 kommentierte der *London Chronicle* die Flucht Rousseaus aus England mit bösen Worten, die auf das Irrationale im Verhalten des grossen französischen Autors hinwiesen.

Aber „Rationalität“ war gerade das, was Rousseau herausforderte, wenn damit Durchsichtigkeit im Verhalten Anderer gemeint war. Für Rousseau war der Welt voller Hindernisse, also gerade nicht „transparent“ oder „aufgeklärt“ (Starobinski 1988). Niemand konnte seine moralischen Ansprüche erfüllen, was aber nur dazu führte, sie immer intensiver und unnachsichtiger zu vertreten. Auch das Motiv der *solitude* verstärkte sich nach dem Aufenthalt in England und wurde zum dominanten Thema von Rousseaus späten Schriften, die sich abgesehen von Veröffentlichungen zur Botanik fast nur noch mit der eigenen Person beschäftigten.

Zurück in Frankreich arbeitete Rousseau, dem es gesundheitlich immer schlechter ging, an seiner Autobiografie, die auch als ein Versuch der Selbsttherapie gesehen werden kann. Nicht jeder beurteilte ihn wie Walpole,¹³¹ Rousseau hatte immer noch genügend Gönner, die ihn während seiner letzten Lebensjahre unterstützten. Er lebte mit Thérèse Levasseur an wechselnden Orten, meistens auf der Flucht, auch vor sich selbst, aber immer mit den *Konfessionen* beschäftigt. Sie wurden abgeschlossen, als er 1770 endlich unter seinem eigenen Namen nach Paris zurückkehren konnte, nachdem er zuvor unter dem Pseudonym „Jean-Joseph Renou“ gelebt hatte. 1771 verbot die Polizei, dass Rousseau aus dem Manuskript der Bekenntnisse weiter in privaten Sitzungen vorlas, weil Enthüllungen befürchtet wurden.

Die Manuskripte kursierten heimlich in Abschriften, wurden zu Lebzeiten Rousseaus aber nie gedruckt. Er veröffentlichte in den letzten acht Jahren seines Lebens, von 1770 bis 1778, fast nichts mehr, lebte wieder als Kopist und beschäftigte sich am Ende seines Lebens intensiv mit Botanisieren. Auch das kann man als ein Symbol für sein Leben ansehen, das im sorgfältigen Klassifizieren der Natur einmündet, begleitet von endlosen Reflexionen über sein Werk und die Güte seiner Prinzipien. Er wolle, heisst es in seinem letzten Werk, den zwischen 1776 und 1778 geschriebenen *Rêveries d'un promeneur solitaire*, alles aufzeichnen, was ihm beim Wandern durch den Kopf gehe, die Präokkupationen mit sich selbst ebenso wie alle fremden Ideen.¹³²

¹³⁰ Lord Richard Davenport (1706/1707-1807) war vom 22. März 1766 bis zum 1. Mai 1767 Rousseaus Gastgeber auf dem Anwesen von Wootton Hall. Davenport versuchte, seinen Enkel nach den Prinzipien des *Emile* zu erziehen.

¹³¹ „The brightest parts, the most established fame, could not satisfy him, unless he was the perpetual object of admiration and discourse; and to keep this attention, he descended at all the little tricks of a mountebank“ (Walpole 1797, S. 254).

¹³² Veröffentlicht wurden die *Rêveries du promeneur solitaire* 1782.

Die Konzentration auf sich selbst hat Methode. Wie nur bei wenigen Autoren können Rousseaus Theorien mit seinem Leben wenn nicht gleichgesetzt, so doch in ein enges Verhältnis gebracht werden. Das Werk ist durch und durch autobiografisch, was sich auch daran zeigt, dass Rousseaus immer wieder Versuche unternommen hat, sich selbst und sein Leben zu erfassen. *Mon Portrait* heisst etwa eine Sammlung von Fragmenten aus den Jahren 1761/62, die unveröffentlicht blieb.¹³³ Daran schlossen sich die vier *Lettres à M. de Malherbes* an, die zwischen dem 4. und dem 28. Januar 1762 geschrieben wurden und eine Art Zwischenbilanz des Lebens darstellen. 1764 folgte noch eine *Introduction* in sein Leben, die ebenfalls nicht veröffentlicht wurde.

Die intellektuellen Wege Rousseaus sind immer Versuche, sich selbst zu verstehen. Selbst kurz vor seinem Tod versucht er sich noch an einem „neuen Verstehen“ seiner selbst. Rousseaus Meisterwerk ist seine literarische Lebensbeichte, also die *Confessions*. Er selbst und niemand Anderer zog die Summe seines Lebens und nannte den Preis, den dieses Leben hatte. Was dabei entstand, ist eine dahin unbekannte Verschmelzung von Philosophie, Literatur und Bekenntnis, die analysiert und nicht rechtfertigt. Es ist, wie es deutlich heisst, eine Konfession und keine Legitimation.

Das alles geschah unter ständiger Androhung von Verfolgung und vielen Fluchten. Zu Rousseaus Leben gehören wechselnde Einkünfte, Angewiesenheit auf die Gunst Anderer und eine Krankheit, die er wahrnahm (Damrosch 2005, S. 440/441) und gegen die er anschreiben musste, um weiterleben zu können. Nicht ohne Grund unterschrieb er gelegentlich Briefe mit der Bezeichnung „pauvre Jean-Jacques.“¹³⁴ Am Ende fand er einen Platz, wo er zur Ruhe kommen konnte. Seine prekäre finanzielle Situation besserte sich im Mai 1778 unerwarteter Weise, als Rousseau und Thérèse Levasseur erneut auf ein Anwesen des Marquis de Girardin, seinem letzten Wohltäter, in *Ermenonville* zogen. Sein plötzlicher Tod am 2. Juli 1778 beendete eine sehr ungewöhnliche literarische und philosophische Laufbahn, die immer *à rebour* ausgerichtet war - entgegen den Konventionen.

In einem seiner letzten Briefe vom 3. Februar 1778 an den Comte Duprat fasste Rousseaus die Lage am Ende seines Lebens so zusammen:

„ Alle Sorgfalt, alle erlittenen Mühen, die zu ertragende Müdigkeit vertreiben meine Gleichgültigkeit, alle Dinge, die ich brauche, müssten zusammenkommen; meine Lebenskraft reicht nicht mehr, diese zu suchen; in genau diesem Zustand von Vernichtung, ausgeschlossen von jeglicher Hilfe und Unterstützung, von jenen, die mich umgeben, habe ich nichts anderes als an mich selbst zu glauben“.

Rousseaus *Confessions* wurden erst nach seinem Tod veröffentlicht.¹³⁵ Hier findet sich eine seiner fragwürdigsten Äusserungen, die ihn als pädagogischen Schriftsteller eigentlich hätte diskreditieren müssen. Er rechtfertigte im achten Buch der *Bekenntnisse* die Entscheidung, seine fünf Kinder unmittelbar nach der Geburt in Pariser Findelhäuser (*enfants-trouvés*) zu geben, also sie nicht selbst zu erziehen. Der Grund waren seine damals ärmlichen Lebensumstände, aber auch dass die Kinder ihn bei seiner täglichen Arbeit als Schriftsteller und Komponist stören würden und er mit Sicherheit kein guter Vater hätte werden können. Er

¹³³ Die Mehrzahl der 37 verschiedenen Fragmente wurde an verschiedenen Stellen im 19. Jahrhundert veröffentlicht. Der integrale Text erschien 1905 im ersten Band der *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*.

¹³⁴ Etwa Brief an Jacqueline Danel vom 22. Juli 1761.

¹³⁵ Die ersten sechs Bücher der *Confessions* erschienen 1782, die restlichen sechs 1788, ein Jahr vor der Französischen Revolution.

habe wohl eine Theorie der Erziehung verfasst, schreibt Rousseau, aber sei unfähig, seine Kinder selbst zu erziehen (O.C. I/S. 357).

Die Realität der Findelhäuser¹³⁶ spielte bei dieser Einschätzung keine Rolle. Weder erwähnt Rousseau die hohe Sterblichkeit unter den ausgesetzten Säuglingen noch die rigorosen Praktiken der Überwachung, die Grausamkeiten, den Hunger und die Armut (Bocquentin 2003). In der Rezeption seine Erziehungslehren war das nie ein ernsthafter Einwand. Rousseau war wohl umstritten, aber nicht wegen der verweigerter Vaterschaft. Allerdings ist historisch nie nachgewiesen worden, ob seine Geschichte mit den Findelhäusern überhaupt zutrifft oder die Säuglinge, wie es wegen der Kosten die weitaus geläufigere Praxis war, einfach anonym ausgesetzt wurden. Schliesslich ist auch unklar, ob es wirklich seine Kinder waren oder die von Thérèse Levasseur, mit der Rousseau seit 1745 zusammenlebte.¹³⁷

Alle zeitgenössischen Angaben stammen von Rousseau selbst (Damrosch 2005, S. 194), sie sind Teil eines Bekenntnisses, das die Tatsachen voraussetzt, aber nicht nachweist. Nach unabhängigen Quellen ist lange Zeit gar nicht gesucht worden. Rousseau wehrte sich mit seiner Strategie der Rechtfertigung gegen Verleumdungen, die schon sein Intimfeind Voltaire in seinen *sentiment des citoyens* von 1764 virtuos gegen ihn vorbringen konnte. Was genau von seinen Angaben genau zutrif und was nicht, lässt sich vermutlich kaum noch rekonstruieren.

Vom Ansatz her folgt Rousseau in den *Bekenntnissen* seinem Vorbild Augustinus in einer grundlegenden Fragestellung:

- Wie erfährt man, was im Inneren eines Menschen vor sich geht,
- wenn dies allein der eigene Geist im Menschen wissen kann (ebd., S. 489)?¹³⁸

Konfessionen bilden das literarische Genre, diese Kluft zu überwinden. Was Augustinus seinen „Arzt im Innersten“ (medice meus intime) nennt (ebd.), also Gott, der das Bekenntnis anleitet, ersetzt Rousseau durch Selbstreflexion, die von der gleichen Wahrhaftigkeit ausgeht. Er lüge nicht, wenn er bekenne, schreibt Augustinus (ebd., S. 491), und genau diese Wahrhaftigkeit beansprucht auch Rousseau. Er will sein Leben ohne jede Auslassung oder Lüge so darstellen, wie es tatsächlich gewesen ist. Dieser Anspruch der unbedingten Wahrhaftigkeit haben Rousseaus Bekenntnisse berühmt gemacht.¹³⁹

Augustinus (1987, S. 495) konnte sich auf die göttliche Gnade beziehen und sich nach seiner Bekehrung als neugeborenes „Kind“ Gottes bezeichnen, während Rousseau sich nur noch auf sich selbst verlässt. Aber auch er zeigt wie Augustinus als „Frucht“ seiner Bekenntnisse, „nicht, wie ich gewesen bin, sondern wie ich bin“ (ebd., S. 493).¹⁴⁰ Dafür

¹³⁶ Das grösste Hôpital des Enfants-Trouvés in Paris wurde 1670 durch ein Edikt des französischen Königs Teil des Hôpital Général und kam so unter staatliche Verwaltung (Meumann 1995, S. 182f.). Die anderen Findelhäuser blieben in privater Hand.

¹³⁷ Thérèse Levasseur (1721-1801) stammte aus Orléans. Die fünf Kinder wurden zwischen 1747 und 1755 geboren.

¹³⁸ Nemo ‚scit‘ hominum, quid agatur in homine, nisi spiritus hominis, qui in ipso est? (Augustinus 1987, S. 488).

¹³⁹ In der Vorrede zu den *Confessions* heisst es unbescheiden: ‚Voilà le seul portrait d’homme, peint exactement d’après nature et dans toute sa vérité, qui existe et qui probablement existera jamais‘ (O.C. III/S. 3).

¹⁴⁰ His est fructus confessionam mearum, non qualis fuerim, sed qualis sim (Augustinus 1987, S. 492).

schreibt er die „Geschichte seiner Seele“ (O.C. III/S. 278), die unter einen rigorosen Anspruch gestellt werden:

- Er wolle in jeder Hinsicht, immer und gegenüber jedermann „gerecht und wahr“ sein (*juste et vrai*), auch wenn dies Anderen nicht gefallen würde (ebd., S. 400).
- Durch diesen Wahrheitsanspruch sei sein Buch „beispiellos“ (*unique*) (ebd., S. 516).
- Mit den „Bekennnissen“ soll man wenigstens einmal *einen* Menschen - ihn - so sehen, wie er im Inneren (*en dedans*) tatsächlich ist (ebd.).

Auch der Schreiber des „geheimen Tagebuches“ kämpft um den inneren Menschen, der ganz ohne Verstellung leben soll. Das scheint aber nicht ganz einfach zu sein. Der Schreiber hat ein noch leeres Blatt vor sich, offenbar soll man die Qual des *Anfangs* sehen, die Selbstüberwindung, ohne die keine Konfession beginnen kann. Wer beichtet, zumal allein vor sich selbst, muss Schonungen und Verdrängungen überwinden und alle Ausreden, die den Anfang verzögern, ohne seine Notwendigkeit zu erleichtern. Zugleich läuft die Zeit davon, Warten verschlimmert nur das Unheil, mit dem jeder zu kämpfen hat. Der zögernde, mit sich ringende Schreiber sieht vor sich „Tagbuch - Jener¹⁴¹ 1769.“ Das *Datum* des Anfangs ist also bereits geschrieben, nun muss nur noch die Seele - das verborgene Innere - geöffnet und die dazu passende Sprache gefunden werden.

Am 12. Januar 1769¹⁴² verzeichnet das „geheime Tagebuch“ den Eingang eines Manuskriptes, das von einem Freund stammt, der es persönlich vorbeigebracht hat. Das Manuskript stellt eine Abhandlung über die „*Stärke der Seele*“ dar (ebd., S. 133). Aus der Abhandlung werden einige Sätze in das Tagebuch aufgenommen. Im Anschluss an dieses Exzerpt folgt eine Eintragung, die auf eine Quelle des „Geheimen Tagebuchs“ verweist:

„Nach dem Abendessen rauchte ich eine Pfeife und blätterte in *Rousseaus Lettres de la Montagne*. Welch ein Rätsel ist mir der Mann! wie widersprechend sich selber! - Doch wer ist es sich nicht! - Jeder verbirgt diesen Widerspruch vor sich und andern; Rousseau sagt alles, wie er denkt; sagt alle Widersprüche seines Verstandes und Herzens heraus - darum stösst er die ganze Welt wider den Kopf. - Aber ja! alles vergäb ich ihm eher, als die handgreifliche Sophistik, dass die Wunderwerke Jesu nur *vertus*, und mit seinen Taschenspielerkunstgriffen parallel seyn! Ach Gott! erleuchte seine verirrte Seele! -“ (ebd., S. 136)

Diese Fürbitte kam aus Zürich. Der Verfasser des Geheimen Tagebuchs war Johann Caspar Lavater, seit 1769 Diakon, später Pfarrer an der Waisenhauskirche¹⁴³ und zunehmend einer der grossen intellektuellen Persönlichkeiten der Stadt. Das geheime Tagebuch, von dem 1773 eine Fortsetzung erschien, wurde sein erfolgreichstes Werk. Was veranlasste Lavater, die „verirrte Seele“ Rousseaus anzumahnen und sie auf den rechten Weg des Glaubens zurückzuwünschen?

¹⁴¹ Januar

¹⁴² Das gesamte *Geheime Tagebuch* reicht nur bis zum 31. Januar 1771. Aufgezeichnet wird also *ein* paradigmatischer Monat. Es endet mit dem Versprechen, „alle ... Thaten, Worte, Gedanken und Wünsche auf der Wage des *Todes* und der *Schrift* abzuwägen“ (Lavater 1771, S. 264).

¹⁴³ 1778 wurde Johann Caspar Lavater (1741-1801) an die Zürcher St-Peter-Kirche berufen, wo er 1787 das Pfarramt übernahm. Seit den *Schweizerliedern* (1766) war er literarisch bekannt. Vor allem die *Aussichten in die Ewigkeit* (4 Teile, 1768-1778) sorgten für eine theologische Prominenz, an die sich die Berühmtheit des Physiognomen anschloss.

Jean-Jacques Rousseau war zu diesem Zeitpunkt - 1771 - eine europäische Berühmtheit. Der stolze *Citoyen de Genève* hätte kaum den frommen Ratschlag eines Zürcher Pfarrers angenommen. Die Zürcher mussten *ihn* lesen, nicht umgekehrt (Briffaud-Keller/Wicki 2001). Als Lavater über die „verirrte Seele“ sinnierte, hatte Rousseau gerade - zum Schrecken der Pariser Gesellschaft - seine Bekenntnisse abgeschlossen. Er kannte intime Details der Gesellschaft, deren Veröffentlichung die Betroffenen fürchten mussten. Zu allem Überfluss begann Rousseau auch noch damit, vor einem ausgewählten Publikum in Abendgesellschaften aus seinem Manuskript zu lesen. Die Polizei wurde gerufen, um diese Form von Veröffentlichung zu unterbinden. Die *Confessions* waren daher eine Legende, noch bevor sie gedruckt wurden.

Lavater, der mit allen Berühmtheiten seiner Zeit korrespondierte, hat Rousseau nie einen Brief geschrieben. Rousseau war dreissig Jahre älter als er, aber das hinderte Lavater nicht daran, ihn doktrinär zu behandeln. Lavater nämlich klagte die „Wunderwerke Jesu“ als *Glaubenswahrheiten* ein und wollte sie nicht lediglich im übertragenem Sinne verstanden wissen, nämlich als Zeichen der Tugend oder als *vertu*. Dagegen opponierte Lavater, der ganz im Sinne der Reformatoren den Glauben an das geschriebene Wort verlangte.

- Wenn das Johannesevangelium beschreibt, wie aus Wasser Wein wurde (Joh 2, 1-12),¹⁴⁴ dann soll damit eine historische Tatsache gemeint sein, auch wenn oder weil sie den Gesetzen der Physik widerspricht.
- Der Vorwurf der „handgreiflichen Sophistik“ oder der „Taschenspielerkunstgriffe“ berührt einen Kern des gesamten Problems, nämlich den Rang und die Macht religiöser Aussagen,
- wenn sich diese *nicht* mehr mit einem buchstäblichen Glauben an das Wort begründen können.

Johann Caspar Lavater glaubte an die Wunder des Neuen Testaments, er suchte nach beweisbaren Wunderheilungen, sah die wundersame Macht des Gebets vor sich und hielt Jesus für einen persönlichen Freund (Mraz/Schögl 1999, S. 27f.). Lavater glaubte auch an einen Zusammenhang zwischen Aussehen und Moral, und er nahm an, dass eine tote Seele einem empfängnisbereiten Menschen ihre Gedanken so einflössen kann, dass dieser dann für sie einem hinterlassenen Freund Briefe schreiben kann.¹⁴⁵ Im Sommer 1793 reiste Lavater mit seiner Tochter nach Kopenhagen zur Geheimgesellschaft der „Kopenhagener Seher,“ die ihm eine Begegnung mit Johannes, dem Lieblingsjünger Christi, in Aussicht gestellt hatte, von dem Lavater annahm, er habe die Erde nie verlassen.¹⁴⁶

Lavater hielt auch Zwiegespräche mit Elisabeth Tüscher aus Biel, die als „Wasserschauerin“ berühmt war. Die Gespräche datieren auf die Jahre 1557 und 1558, Lavater glaubte an Kontakte mit dem Totenreich. Er unterstützte den Exorzisten Johann Joseph Gassner aus dem Voralberg,¹⁴⁷ der in Chur ordiniert worden war. Gassner gab vor, mit

¹⁴⁴ Hochzeit von Kana.

¹⁴⁵ Briefe Lavaters an die russische Kaiserin Maria Feodorowna (1759-1829) über den Zustand der Seele nach dem Tode.

¹⁴⁶ Darüber berichtet Lavater (1794) selbst. Die Kritik auf diese spirituelle Reisebeschreibung war so heftig, dass Lavater auf einen zweiten Band verzichtete.

¹⁴⁷ Johann Joseph Gassner (1717-1779) studierte in Innsbruck und Prag. Er wurde 1750 zum Priester geweiht und war von 1758 als an Pfarrer im Bistum Chur tätig. Er entwickelte eine Theorie, gemäss der bestimmte Leiden durch den Teufel verursacht werden und also durch Austreibung des Teufels geheilt werden können (Gassner 1774). Die Nachfrage nach seinen Behandlungsmethoden war gross, er wurde daraufhin vom Erzbischof von Regensburg 1774 nach Ellwangen berufen und wurde schnell als Wunderheiler berühmt. 1775

Teufelsaustreibungen Krankheiten zu heilen und erregte mit hypnotischen „Wunderkuren“ Aufsehen (Midelfort 2005). Schliesslich war Lavater zeitweise ein Anhänger des Hochstaplers Alessandro Cagliostro,¹⁴⁸ der als Magier eine Berühmtheit war und den europäischen Höfen okkulte Produkte wie etwa ein Elixier des unsterblichen Lebens verkaufte. Wunder mussten es sein, und Wunder waren verknüpft mit Wortgläubigkeit. Wer das ablehnte, stand leicht ausserhalb des Glaubens.

Mit genau dem Vorwurf, ein gefährlicher Häretiker zu sein, musste sich Rousseau auseinandersetzen müssen. Seine *Lettres écrites de la montagne* von 1764, auf die Lavater 1771 hinwies, sind eine Rechtfertigung der Thesen seiner Bücher, die 1762 verboten worden waren. Die Geschichte des Verbotes lösten Rousseaus „Briefe vom Berge“ aus. Unmittelbar danach hatte das Pariser Parlament den *Emile* verboten, begründet mit einem eigens angefertigten „Mandement“, also einem Gutachten des Erzbischofs von Paris,¹⁴⁹ das die Unschuld des Kindes und so die Erziehung der reinen Natur als unvereinbar ansah mit der Lehre der Erbsünde (Mandement 1762). „Kind Gottes“ kann nur sein, wer die Sündhaftigkeit des Menschen und so der eigenen Natur akzeptiert. Wer das leugnet, ist im Sinne Lavaters eine „verirrte Seele,“ was bezogen auf Rousseau sehr wörtlich zu verstehen ist.

verbot die österreichische Regierung die exorzistische Praxis und Gessner wurde 1776 Dechant in Pondorf. Seine Theorie der exorzistischen Heilkunst erlebte bis 1787 zwölf Auflagen.

¹⁴⁸ Giuseppe Balsamo (1743-1795) stammte aus Sizilien und nannte sich „Graf Cagliostro.“ Vom Grossmeister des Malteserordens wurde er in die grossen Fürstenhäuser Europas eingeführt. Er reiste zusammen mit Lorenza Feliciani, die er 1769 in Rom heiratete und die den weiblichen Part in diesem Hochstaplerdrama spielte. Nach 1785 wurde Cagliostro verschiedentlich verhaftet und schliesslich zu lebenslanger Haft verurteilt. Er starb im Gefängnis von San Leo.

¹⁴⁹ Christophe de Beaumont (1703-1781) war von 1746 bis zu seinem Tod Erzbischof von Paris.

4. Rousseaus Philosophie der Natur

Von einer „Philosophie“ Rousseaus kann in mehrfacher Hinsicht eigentlich gar nicht gesprochen werden. Weder hat er ein System der Philosophie vorgelegt noch gelehrte historische Studien geschrieben oder neue Teilgebiete der Philosophie begründet, wie in 18. Jahrhundert David Hume für die Theorie der Erkenntnis oder Georges-Louis Leclerc de Buffon für die Theorie der Natur. Hume fragte danach, was Ursachen sind, und Buffon, wie die Geschichte der Natur verstanden werden kann. Rousseau war auch kein *philosophe* wie Voltaire, Grimm oder Diderot, also kein Mann der öffentlichen Rede und Aufklärung.

- Rousseau war Literat, Komponist und Essayist,
- er schrieb elegant und auf sehr musikalische Weise,
- und er dachte quer zu den Doktrinen seiner Zeit.
- Seine Leidenschaft war das Botanisieren, nicht das öffentliche Reden.

Sein Denken aber hat eine scharfe Kontur, es ist im Sinne unverwechselbarer Fragestellungen und Problemlösungen „philosophisch.“ Grundlegend für die Philosophie Rousseaus ist seine Stellung zur Religion, die den Gedanken an ein oberstes Wesen (*être suprême*) oder an Gott nicht aufgibt, ohne den Doktrinen der christlichen Kirchen das Wort zu reden. Wenn Gott erkennbar ist, dann nicht an sich, sondern nur in der Schöpfung, also in der Natur. Die Natur ist daher grundlegender als die Gesellschaft. Der Mensch ist Teil der Natur, der gesellschaftliche Zusammenschluss der Menschen ist ein nachfolgender und künstlicher Zustand, der notwendig in einem prekären Verhältnis zur Natur steht.

Aus der Zusammenfügung dieser drei Elemente - Schöpfung, Natur und Gesellschaft - ergibt sich eine Schlüsselfrage für Rousseaus Philosophie der Erziehung:

- Wie kann der Mensch auf die Gesellschaft vorbereitet werden, wenn ihn dies schwächt und seine Natur nicht zur Entfaltung kommen lässt?
- Oder anders und weniger paradox gefragt: Wie ist Erziehung möglich, die sich auf die Natur des Menschen bezieht und ihn selbstbewusst und in sich gefestigt, in diesen Sinne *autark*, werden lässt, damit er in der Gesellschaft er selbst bleiben und bestehen kann?
- Das Ziel der Erziehung wäre so der Erhalt der natürlichen Stärke des Menschen, die wie ein Gut der Schöpfung verstanden wird.

Beide Fragen sind neu: Niemand in der Erziehungstheorie vor Rousseau hat „Natur“ und „Gesellschaft“ in ein prekäres Verhältnis gesetzt, ohne der *Gesellschaft* bzw. ihren Institutionen den Vorrang zu geben. Und niemand hat die Gesellschaft zugunsten des *Menschen* als veränderlich angesehen, vorausgesetzt, dieser kann mit Hilfe der Erziehung seine Natur bewahren und sich selbst entfalten. Auf diese Weise gerät die Gesellschaft in eine kritische Position gegenüber der Natur des Menschen. Erst wenn die Natur sich aus sich selbst heraus und gemäss den eigenen Vorgaben entwickeln kann, erhält die Gesellschaft Legitimität.

Erklärbar ist diese Fragestellung nicht zuletzt mit der fragilen Selbstsicht Rousseaus und damit einhergehend seiner Theorie des Menschen, die dem geschärften Blick des Aussenseiters entstammt. Wie kann Erziehung dazu beitragen, dass der Mensch, obwohl er

sich entwickeln muss, in Übereinstimmung mit selbst zu leben vermag, ohne vom Urteil der Anderen abzuhängen? Der ständige Vergleich mit Anderen schwächt den Menschen, er kann sich nur dann auf die Gesellschaft einlassen, wenn er souverän geworden ist. Diese Frage ist der Schlüssel zum *Emile* und so zum Konzept der oft so missverstandenen und oberflächlich gedeuteten „natürlichen Erziehung.“

Rousseau scheute sich nicht, paradox zu denken. Seine Philosophie hat am Ende keine glatten Lösungen, sie lässt Widersprüche ungelöst und bietet Einwände geradezu an. Das Motto dieser Philosophie findet sich nicht zufällig im zweiten Buch des *Emile*. Nachdem er seine umstrittenste Denkfigur eingeführt hat, die natürliche Erziehung der Kinder in einem Moratorium der Natur abseits von der Gesellschaft, hält Rousseau über seinen Denkstil fest:

„Lecteurs volgaires, pardonnez-moi mes paradoxes; il en faut faire quand on réfléchit; et, quoi vous puissiez dire, j’aime mieux être homme à paradoxes qu’homme à préjugés“ (O.C. IV/S. 323).

Vorurteile sind schlimmer als Paradoxien - Er sei kein „philosophe“, schreibt Rousseau am 1. März 1763 an den Tanzmeister und Übersetzer Charles-Hubert Méreau;¹⁵⁰ vor Philosophen müsse man sich hüten, weil sie alles schwierig machen und überall besonderen Unterricht verlangen, auch dort, wo keiner nötig sei (Correspondance t. XV/ p. 249). Er selbst habe nie ein Philosoph sein wollen und hege auch keinerlei Ehrgeiz, dies jemals zu werden (ibid.). „Philosoph“ sei doch nur ein Titel und keine Bezeichnung von Wert oder Verdienst.

Dieser Feststellung fügte Rousseau eine Unterscheidung hinzu, die für sein Werk grundlegend ist:

- Nicht jeder kann über Philosophien reden, weil das deren Kenntnis voraussetzt,
- aber es ist jedem erlaubt, *von* Philosophie zu sprechen, und nichts weiter habe er getan.
- Und dabei geht es nicht um ein neues System der Philosophie und so um einen Diskurs unter Eingeweihten, sondern um konkrete Probleme, die für jedermann sichtbar sind.

Rousseaus erklärt sich zum Feind der philosophischen Abstraktionen, mit denen er sich doch ständig auseinandersetzt, und dies nicht nur, um sie zu widerlegen. Die Bauern, schreibt er am 28. Januar 1762 seinem langjährigen Briefpartner, den Juristen Chrétien-Guillaume de Malherbes,¹⁵¹ sind erheblich nützlichere Mitglieder der Gesellschaft als diejenigen, die in Akademien herumsitzen und konkret gar nichts leisten. Die Bauern handeln für sich und ihren Unterhalt, sie sind nicht auf die Meinung Anderer angewiesen und in diesem Sinne unabhängig. Mit diesem Schluss verbindet sich ein zentrales Thema im Denken Rousseaus:

„Es ist notwendig, die Menschen vor dem Irrsinn der Meinungen zu warnen, der sie unglücklich werden lässt“ (Correspondance t. X/S. 64).

¹⁵⁰ Charles-Hubert Méreau (1727-1797) lebte als Tanzmeister am Hof des Herzogs von Sachsen-Gotha. Er wird aufgeführt im Hof- und Adresskalender des Herzogtums für das Jahr 1778 als „Sous-Directeur des Plaisirs“ (Herzoglich- Sachsen- Gotha und Altenburgischer 1778, S. 46).

¹⁵¹ Der protestantische Jurist Chrétien-Guillaume de Lamoignon de Malherbes (1721-1794) wurde nach einer glänzenden Karriere Erster Präsident der Cour des aides, also des französischen Appellationsgerichts. Lamoignon de Malherbes wurde 1794 guillotiniert, weil er den französischen König verteidigt hatte. Der umfangreiche Briefwechsel mit Rousseau liegt in einer separaten Ausgabe vor (Rousseau 1991).

Unabhängigkeit von den Meinungen Anderer definiert die persönliche Lebensform Rousseaus. Freiheit heisst, sich niemandem unterwerfen müssen, schon gar nicht in intellektueller Hinsicht. Gleichzeitig vertritt Rousseau sich selbst gegenüber einen hohen moralischen Anspruch.

- In einem Brief vom 26. Februar 1763 an den Genfer Uhrmacher Christophe Beauchâteau schreibt er: „Ich wollte nur schreiben können, um die Guten lieben und die Schlechten hassen zu lernen“ (Correspondance t. XV/S. 239).
- Und in einem weiteren Brief vom 21. März 1763 heisst es über den Adressaten seiner Bücher: „Meine Ideen sind ein Vorschlag an jene, die mit jungen Leuten arbeiten; aber ich kann nicht für junge Leute schreiben“ (Correspondance t. XV/S. 309/310).

Rousseau war kein „Materialist“ wie manche Philosophen der Pariser Aufklärung, die Mitte des 18. Jahrhunderts radikale Theorien der Negation jeglicher Gottesvorstellung und überhaupt aller Religionen vorlegten. Nicht so Rousseau. Zwar kritisierte er die theologischen Dogmen und die Hierarchie der Kirchen, auch lehnte er Lehren vom persönlichen und strafenden Gott ab, aber er zog daraus keine materialistischen Schlüsse. Der dritte Weg war eine philosophische Theorie, die im 17. Jahrhundert in England entstanden war und die ein Jahrhundert später von vielen Intellektuellen in Europa und Amerika geteilt wurde, nämlich die Theorie des *Deismus* (Oelkers 2006).

Gemäss dieser Lehre ist Gott keine Person, mit der sich, und sei sie auch noch so fern, menschliche Erwartungen verbinden könnten. Objekt des Glaubens ist eine Gottheit, die der Begründer des englischen Deismus, Edward Herbert of Cherbury, als *supreme deity* bezeichnet hat. Der Glaube an diese Gottheit ist nicht gebunden an Konfessionen oder Doktrinen und verlangt nur eine bestimmte Haltung, nämlich „virtue combined with pity.“¹⁵² Das oberste Wesen oder die Gottheit lässt sich nicht durch übernatürliche Erkenntnisse oder Wunder beweisen. Die Gottheit zeigt sich wenn, dann in der Schöpfung, nicht als Person, der man sich rituell oder mystisch zuwenden könnte. Daher kann es auch keine Offenbarung (revelation) geben, die mit einem unerklärlichen Gnadenakt in Verbindung gebracht wird.

John Toland postulierte 1696,¹⁵³ dass das Christentum nicht mysteriös sei, sondern vereinbar mit der menschlichen Vernunft. Damit wird auch gesagt, dass die praktische Moral kein religiöses Dogma braucht, sondern sich auf die Vernunft verlassen kann. Das Gleiche gilt für die Religion. Es ist vernünftig, an ein oberstes Wesen zu glauben, ohne dafür ein Mysterium zu benötigen. Dieser rationale Zugang zum Glauben erlaubte den Deisten eine historische Kritik am Text der Bibel und so ein Abrücken von der wörtlichen Auslegung des Alten und des Neuen Testaments.¹⁵⁴ Im 18. Jahrhundert wurde mit dieser Theorie auch die Physik Newtons in Verbindung gebracht, die davon ausgeht, dass Gott als „erster Beweger“ zu verstehen sei, der wohl die Bewegung der Welt in Gang gesetzt hat, aber nicht in sie eingreift.

Viele Intellektuelle und Zeitgenossen Rousseaus wie Denis Diderot zogen daraus den skeptischen Schluss, dass weder der christliche Gott noch die „Gottheit“ der Deisten der

¹⁵² Das wird formuliert im dritten der fünf Artikel des rationalen Glaubens, die Cherbury 1645 in *De religionis Gentilium errorumque apud eos causas* formuliert hat.

¹⁵³ *Christianity not Mysterious* (London 1696).

¹⁵⁴ Ausgehend von William Whistons (1667-1752) Buch *The True Text* (1722), in der die mangelnde Kohärenz zwischen dem Neuen und dem Alten Testament nachgewiesen wird.

menschlichen Erfahrung zugänglich seien und die Erkenntnis des Menschen daher frei von transzendentalen Spekulationen gehalten werden müsse. Die Erkenntnis geht aus von der sinnlichen Erfahrung, und die verweist den Menschen auf sich selbst. Wohl ist der Mensch Teil der Natur, aber die Natur kennt kein höheres Prinzip ausserhalb ihrer selbst. Sie ist daher nicht Schöpfung, sondern physikalischer Tatbestand. Ein „oberstes Wesen“ ist für die Gesetze der Natur ebenso wenig erforderlich wie für die Geschäfte des Menschen.¹⁵⁵

Das wichtigste Dokument dieser Auffassung ist die massgeblich von Diderot herausgegebene *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, die zwischen 1751 und 1776 mit insgesamt 28 Bänden veröffentlicht wurde. Die *Encyclopédie* geht aus von der rationalen Beherrschbarkeit der Welt, die jenseits der Wissenschaften, der Künste und der Berufe keine Transzendenz kennt oder braucht. Religionen sind beschreibbare Grössen, die auf den persönlichen Glauben zurückgeführt werden, ohne Natur und Welt erfassen zu können. Für die *Encyclopédie* kennzeichnend war auch das didaktische Prinzip der höchst möglichen Transparenz in der Form der Darstellung und der Kommunikation der Tatbestände (Bürchler 2004). Mystik wurde zur Privatsache.

Rousseau, obwohl Beiträger zur *Encyclopédie*, folgte dieser Auffassung nicht. Für ihn hat der Mensch Zugang zum höchsten Wesen oder zur Gottheit durch die Schöpfung, wengleich dabei nicht der beschränkte menschliche Verstand wegleitend sein kann.

- Beschrieben wird der Zugang mit einer Theorie des Gefühls (sentiment), die grundlegend ist für Rousseaus natürliche Religion.
- Gott ist zu gross für den menschlichen Verstand, aber das bedeutet nicht, dass Mensch keine Verbindung zum Göttlichen haben kann.
- Nur kann dieser Zugang nicht mit dem Verstand, sondern muss mit dem Herzen gesucht werden.

Rousseau war in bestimmter Hinsicht Sensualist, wie alle Deisten nach John Locke, also ging davon aus, dass nichts im Geiste (mind) sein kann, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen ist. Ich habe bereits gezeigt, dass Locke diese antike Doktrin 1689 erneuerte¹⁵⁶ und ihr eine psychologische Wendung gab. Der Aufbau des Geistes wird verstanden vom Lernprozess des Kindes her. Das Lernen geht aus von einfachen Ideen, die zu komplexeren Ideen verknüpft und im Laufe der Erziehung habitualisiert werden. Rousseau folgte dem Sensualismus Lockes soweit, wie der Aufbau von Kognitionen betroffen war. Auch bei Rousseau gibt es keine angeborenen Ideen und keine unpersönliche Seele, die unabhängig wäre von Lernprozessen. Allerdings ist für Rousseau Intelligenz nicht aus den Sinnen ableitbar, und das setzte ihn in einen Gegensatz zum Sensualismus.

Der Verstand ist nicht alles. Daneben existiert eine Welt des Gefühls, die mit der Metapher des „Herzens“ beschrieben wird und die tiefer geht als die Welt des Verstandes. Man fühlt Gott oder die Gottheit mit dem Herzen.

- Die Grundlage des Glaubens ist nicht wie bei Toland und den anderen englischen Deisten der Verstand, sondern das *sentiment*.
- Voltaire hatte gelehrt, dass nur der kultivierte Verstand Zugang zu einem nicht dogmatischen Glauben öffnen könne;
- Rousseau geht demgegenüber vom einfachen Gefühl des Herzens aus.

¹⁵⁵ Etwa in: *Le rêve de d'Alembert* (1769).

¹⁵⁶ *An Essay Concerning Human Understanding* (1689).

- Der wahre Glaube verlangt keine Bildung, sondern eine natürliche Religion.

Das verändert auch die Frage nach dem wahren Christentum. In einem Brief an Daniel de Pury, den Procureur von Neuchâtel, schreibt Rousseau am 30. Dezember 1763: „Das wahre Christentum ist nichts anderes als die natürliche Religion auf eine bessere Art erklärt“ (Correspondance, t. XIV/S. 234). Alle Erkenntnisse des Menschen, heisst es in dem Brief weiter, sehen sich Einwänden ausgesetzt und viele stehen vor unlösbaren Schwierigkeiten. Keine Philosophie kann die zentralen Fragen beantworten. Das gelte ebenso für das Christentum und seine Doktrinen. Wie immer man die Gläubigen nennen mag, „Freunde der Wahrheit“ „Menschen des Glaubens“ oder „wahre Christen,“ auch sie können die grundlegenden Schwierigkeiten der Erkenntnis nicht lösen, selbst wenn sie es ständig behaupten (ibid.). Anders dagegen, wer gar keinen Zugang durch den Verstand annimmt, sondern mit dem Herzen glaubt.

Den Dualismus zwischen Herz und Verstand hat Blaise Pascal in seinen *Pensées*¹⁵⁷ begründet, auf die sich Rousseau immer wieder bezogen hat. Die Theologie des Herzens war eine spirituelle Bewegung, die am Ende des 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts starken Einfluss auf die Auffassung und Gestaltung der Frömmigkeit hatte. Einer dieser Zirkel war das Kloster *Port Royal* in der Nähe von Paris, in dem Pascal seine *Pensées* niederschrieb. Hier wurde die Gnadentheorie des holländischen Bischofs Cornelius Jansen gelehrt und verbreitet, derzufolge die Erlösung des Menschen vollkommen und einzig vom Willen Gottes abhängt. Der Wille Gottes kann durch nichts, also auch nicht durch die Gebote und Regeln der Kirche, beeinflusst werden. Dem Menschen bleibt somit nur die Demut des Herzens, er kann das Himmelreich nicht verdienen.

Die Anhänger Jansens in Frankreich hiessen „Jansenisten.“ Ihre Lehren wurden 1719 durch den römischen Papst verboten, nachdem bereits zehn Jahre zuvor das Kloster *Port Royal* auf Geheiss des französischen Königs Louis XIV. zerstört worden war. Die mystische Theorie des Herzens galt als Gefahr für die Loyalität der Gläubigen gegenüber den Doktrinen der Kirche. Gegner der Jansenisten, die im ganzen 18. Jahrhundert ihren spirituellen Einfluss wahren konnten, waren die Jesuiten, die vor allem den anti-intellektuellen Grundzug in den Lehren Jansens¹⁵⁸ bekämpften. Man schenkte sich gegenseitig nichts. Am Verbot der Jesuiten in Frankreich und an der Auflösung ihrer Collèges 1763 wirkten nicht zuletzt die Jansenisten mit.

Es gibt gute Gründe, die Lehren der Jansenisten als einen der Orientierungspunkte für das Denken Rousseaus zu verstehen (Osterwalder 1995, 2002), wenngleich nicht in wortgetreuer Übernahme - Rousseau fühlte sich von den Pariser Jansenisten verfolgt¹⁵⁹ - sondern als Leitthema der Reflexion. Die Relativierung der menschlichen Vernunft im Zeitalter der Aufklärung hat hier einen ihrer Ursprünge.

- Angesichts der Grösse und Erhabenheit der Natur glaubte Rousseau nicht an die Überlegenheit des menschlichen Geistes,
- der bei aller Schulung niemals die Widersprüche der Welt auflösen und sich selbst vollenden kann.

¹⁵⁷ *Pensées sur la religion et autres sujets* (posthum veröffentlicht 1670).

¹⁵⁸ Die Jansenisten wurden in den theologischen und politischen Auseinandersetzungen der Zeit auch *Parti molinisti* genannt. Der Bezug gilt dem spanischen Jesuiten Luis de Molina (1535-1600), der versucht hatte, die katholischen Gnadentheorie mit dem freien Willen des Menschen zu vereinbaren. Der „Molinismus“ wurde 1607 durch Papst Paul V. verboten.

¹⁵⁹ Und dies nicht zu Unrecht, wie Lefebvre (1966/1968) dargestellt hat.

- Erkenntnis setzt so Demut voraus.

Kritikern antwortete Rousseau,¹⁶⁰ dass der wahre Glaube (religion essentielle) zu einer Haltung führe, die „simple et ignorant“ sei und so Gott mit der Einfachheit des Herzens dienen könne, ohne sich in theologische Spekulationen zu verlieren (Correspondance t. XVI/S. 261/262). Das sei nicht gegen die christliche Religion gerichtet, sondern führe diese gerade auf ihren Kern zurück (Correspondance t. XV/S. 309).¹⁶¹ Dieser Kern ist eine moralische Haltung und nicht eine dogmatische Überzeugung. Die Haltung ist die Voraussetzung für das Handeln, und sie hat nichts mit Leistung oder Verdienst zu tun, wie die Calvinisten dies lehrten. Die natürliche Religion kommt ohne jedes Dogma aus, sie reduziert den Glauben auf das Gefühl.

Im intellektuellen Zentrum des *Emile* steht eine persönliche Konfession, nämlich das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars.“ Die literarische Figur des katholischen Vikars aus Savoyen ist realen Gestalten nachempfunden. Rousseau stellt in den *Confessions* dar, dass der savoyische Vikar inspiriert wurde durch zwei französische Abbés, nämlich Jean-Claude Gaime und Jean-Baptiste Gâtier. Abbé Gaime hat Rousseau nach seinem Übertritt zum katholischen Glauben in Turn aufgesucht, den Abbé Gâtier traf er während seines Aufenthalts im Seminar. Beide starben während der Ausarbeitung des *Emile*, an sie soll das Glaubensbekenntnis in der Mitte des *Emile* erinnern.

Für eine Theorie der Erziehung ist das höchst ungewöhnlich und kaum zu erklären, wenn man lediglich die Deutungen jener Interpreten vor Augen hat, die Rousseau als Begründer der „natürlichen Erziehung“ ansehen und ihn mit der kindzentrierten Pädagogik des 20. Jahrhunderts in Verbindung bringen. Rousseau gilt als deren erster Autor, und tatsächlich finden sich im *Emile* viele Stellen, vor allem in den ersten drei Büchern, die auf Postulate der kindzentrierten Pädagogik bezogen werden können.

- Aber Rousseau hat kein „Kind“ vor Augen, das psychologisch definiert wäre.
- Er diskutiert ein theologisches Problem, nämlich unter welchen Voraussetzungen das Kind frei von Erbsünde gedacht werden kann und welche Folgen mit diesem Schritt für die Pädagogik verbunden sein müssen.
- Es geht also im Kern um eine nach-augustinische Erziehungstheorie, die nicht vom sündigen Menschen ausgeht, sondern die gute Natur in den Mittelpunkt stellt.

Das ist gerichtet gegen die von Augustinus ausgehende christliche Lehre der sündigen Natur und die damit verbundenen zahllosen Theorien, wie Erziehung unter der Voraussetzung von Sünde möglich sein kann. Rousseaus *Emile* ist der zentrale Gegenentwurf zu allen diesen Theorien.

Rousseau fragt, wie die Natur beschaffen sein muss, damit sie einerseits als Schöpfung gelten kann, andererseits aber den christlichen Schöpfungsmythos an einer entscheidenden Stelle revidiert, nämlich im Blick auf die Folgen der Vertreibung aus dem Paradies. Augustinus hatte gelehrt, dass Sünde die Voraussetzung und Folge der Vertreibung sei, die bis zum Ende der Welt weitervererbt werde. Rousseau wollte zeigen, dass in der Natur gar keine Sünde sein kann und der Urzustand kein Paradies ist, aus dem die Menschen vertrieben werden konnten. Sie können sich wenn, dann nur selbst vertreiben, und dies nicht aus dem

¹⁶⁰ Brief an A. Audoyer vom 28. Mai 1763.

¹⁶¹ Brief an J. Burnand vom 21 März 1763.

Paradies, sondern nur aus dem Naturzustand. Das aber verlangt eine andere Vorstellung von Gott, als die, die auf Augustinus zurückgeführt wird.

Rousseaus Haltung der Demut und der Einfachheit des Herzens setzt wie bei den Jansenisten den nicht erkennbaren Gott voraus, der existiert, aber sich dem menschlichen Verstand entzieht. Für Rousseau ist Gott infinit und repräsentiert die höchste Intelligenz, eine Lehre, die er im Wesentlichen von dem englischen Theologen Samuel Clarke übernimmt. Clarke hat auch den Ausdruck *natural religion*¹⁶² geprägt, den Rousseau allerdings auf eigene Weise verwendet, nämlich im Anschluss an seine Theologie des Herzens, die bei Clarke keine Rolle spielte. Clarkes Angriff galt einem Verständnis von Natur ohne Intelligenz, die sich nach mechanischen Gesetzen bewegt und weder eine Schöpfung noch eine intelligente Weiterentwicklung verlangt.

Rousseau übernimmt die Lehre der höchsten Intelligenz, aber fügt hinzu, dass gegenüber dem infiniten Gott der Mensch nicht allein sei, weil und soweit er sich auf die Natur in ihm und um ihn herum verlassen kann. Das setzt einen nicht-korrupten, reinen Zugang zur Natur voraus, wie ihn nur Kinder und Gläubige haben können. Die Natur ist für Rousseau nicht das verlorene Paradies, sondern die einzige Erfahrung, die auf Gott oder das Göttliche schliessen lässt.

- Anders als im Calvinismus ist der Mensch nicht mit der Summe seiner Werke der Gnade nahe, sondern erreicht Gott mit seinem Gefühl,
- sofern die ursprüngliche Reinheit des Herzens gewahrt werden kann.
- Gott manifestiert sich in seinen Werken und er offenbart sich in der Natur,
- für die katholische Kirche eine ungeheuerliche Vorstellung.

„Kind Gottes“ kann für sie nur sein, wer im Sinne von Augustinus die Sündhaftigkeit der Welt und so der eigenen Natur akzeptiert. Wer das leugnet, muss gefährlich sein. Dazu äusserte sich Rousseau immer wieder in seinen Briefen. Am 25. April 1762 schrieb er von Montmorency aus an seinen Vertrauten Paul-Claude Moulton¹⁶³ in Genf, dass dieser Vorwurf schon deswegen nicht stimmen könne, weil das Volk über eine positive Religion verfüge, die sich auf historische Autoritäten begründe und durch Bücher wie seines gar nicht gefährdet sei. Auch und gerade das Volk in Genf werde nicht einfach die eigene Religion preisgeben, die im Übrigen nicht auf Wunder angewiesen sei. Wer das Volk nur vom Wunderglauben her betrachtet, nimmt es in seinem Glauben gar nicht ernst (Correspondance t. X/S. 209/210).

Doch das half nicht viel. Rousseau, vierzig Jahre alt, musste am 9. Juni 1762 unter dramatischen Umständen¹⁶⁴ sein *petit château* in der Nähe von Paris verlassen und wollte zunächst nach Genf fliehen, musste aber schnell einsehen, wie aussichtslos das war. Er reiste über Bern nach Yverdon weiter und bezog dann sein Exil in Môtiers, um von dort die Ereignisse in Genf zu beobachten, die ihn herausforderten, seine Stellung zum christlichen Glauben nochmals zu begründen und öffentlich zu verteidigen. Es ging dabei um nicht

¹⁶² *A Discourse Concerning the Unchangeable Obligations of Natural Religion, and the Truth and Certainty of Christian Revelation* (1705). Diese Boyle-Lectures gehen später ein in Clarkes zentrale Schrift *A Discourse Concerning the Being and Attributes of God, the Obligations of Natural Religion, and the Truth of Certainty of Christian Revelation*.

¹⁶³ Paul-Claude Moulton war Pfarrer in Genf. Er gehörte in der Stadt zu den Verteidigern Rousseaus und des *Emile* nach dem Verbot von 1762. Moulton war zusammen mit Pierre-Alexandre DuPeyrou (1729-1794) und René-Louis de Girardin (1735-1808) auch verantwortlich für die posthume Ausgabe der ersten *Oeuvres complètes* (1780-1789) von Rousseau.

¹⁶⁴ Die Flucht wird ausführlich in den *Confessions* beschrieben.

weniger als den Nachweis, dass einzig die natürliche Religion die Botschaft des christlichen Glaubens angemessen zum Ausdruck verhelfe.

Der Genfer „Kleine Rat“ verurteilte am 19. Juni 1762 gleich beide Bücher, den *Contrat Social* und den *Emile*. Rousseau wurde das Betreten seiner Heimatstadt verboten, wobei er ahnte, dass dieses Verbot von Dauer sein würde. Als Rousseau die Nachricht erhielt, schrieb er am 22. Juni 1762 an Moulou, dass er das Verbot kaum glauben könne. Die Verfügung gegen ihn sei ohne Anhörung erfolgt, Beweise gäbe es nicht und es sei nicht zu erkennen, wo der Straftatbestand liege. „Oh du Genfer Bürger, wenn das Eure Freiheit ist, dann finde ich wenig, was ich bedauern könnte“ (Rousseau 1937, S. 242).

Rousseau war seit seiner Rückkehr zur calvinistischen Kirche 1754 wieder Bürger der Stadt. Mit dem Verbot seiner Bücher musste er rechnen, aber das Verbot, die Stadt zu betreten, also als Bürger heraus geworfen zu werden, empfand er als verfassungswidrig. Nachdem er in Neuenburg Asyl gefunden hatte,¹⁶⁵ entschied er sich für eine radikale Lösung. Mit einem Brief vom 12. Mai 1763 gab er das Bürgerrecht zurück und löste damit einen lang anhaltenden Verfassungsstreit aus. Der Brief zur Kündigung des Bürgerrechts war gerichtet an Jacob Favre, premier syndic¹⁶⁶ de la République de Genève. Es ging wesentlich um die Frage, welche Rechte die Bürger der Stadt Genf gegenüber dem Patriziat haben, das die Stadt regierte. In diesem Sinne löste Rousseaus Brief eine republikanische Diskussion aus, die zuvor in Genf nie geführt worden war.

In diese Auseinandersetzung¹⁶⁷ griff der Genfer Generalprokurator Jean-Robert Tronchin¹⁶⁸ mit einer Streitschrift ein, die den Titel trug *Lettres écrites de la campagne*. Sie wurde ausserhalb der Stadt Genf gedruckt, was auch symbolisch verstanden werden sollte. Rousseau nahm diesen Titel auf und wendete ihn ironisch; er residierte oberhalb des Neuenburger Sees und schrieb also seine Antwortbriefe „vom Berge herab.“ Rousseau nutzte die Gelegenheit zur Verteidigung seiner Ansichten. Diese Verteidigung interessierte die stark theologisch interessierte Öffentlichkeit beinahe mehr als die Originalschriften und so die eigentlichen Theorien Rousseaus. Das erklärt die Bemerkung Lavaters gegen Rousseau.

Zum Genfer Verfassungsproblem äusserte sich Rousseau nur in den letzten drei von neun Briefen. Sein hauptsächliches Anliegen war, den theologischen Kern des Problems darzulegen, und es ist kein Zufall, dass er dabei vor allem auf die Frage der Realität von Wundern zu sprechen kam. Der Glaube an übernatürliche, physikalisch nicht zu erklärende

¹⁶⁵ Nach dem Zwischenhalt in Yverdon reiste Rousseau in das preussische Neuchâtel. Der dortige schottische Gouverneur des preussischen Königs, Lord George Keith (um 1693-1778), zehnter und letzter Earl Marischal, gewährte ihm Asyl. Rousseau bezog im Juli 1762 ein Haus in dem abgelegenen Bergdorf Môtiers oberhalb der Stadt Neuchâtel. Neuenburg war von 1707 bis 1805 preussisch,

¹⁶⁶ Der *premier syndic* ist der Wortführer des Magistrats der Republik Genf.

¹⁶⁷ Nach Rousseaus Entscheidung der Rückgabe des Bürgerrechts bildete sich Opposition. Am 18. Juni 1763 wurde von einer Gruppe Genfer Bürger eine erste „Repräsentation“ eingereicht, die verlangte, der *Petit Conseil* möge sein Vorgehen im Falle Rousseaus überprüfen. Sie bildeten die Partei der „Repräsentanten“, die Rousseau mit seinen „Briefen vom Berge“ unterstützen wollte. Das verfassungsrechtliche und so zugleich das politische Problem ergab sich aus dem System der *vier Räte* der Stadt Genf (Allgemeiner Rat, Rat der Zweihundert, Rat der Sechzig und Kleiner Rat), das seit der Reformation, also den Edikten des Jahres 1534, praktisch unverändert geblieben war und aber nicht mehr die realen Machtverhältnisse repräsentierte. Die Herrschaft der kleinen Gruppe der Patrizier hatte schon 1737 zu bürgerkriegsähnlichen Verhältnissen geführt, die der junge Rousseau von Anncy aus miterlebte.

¹⁶⁸ Jean-Robert Tronchin (1710-1792) leitete die Untersuchung des *Petit Conseil*, die am 17. Juni 1762 zur Verdammung der beiden Bücher geführt hatte. Das Urteil bezeichnete die Schriften Rousseaus „comme téméraires, scandaleux, impies, tendant à détruire la religion chrétienne et de tous les gouvernements“ (O.C. III/S. CLXII). Tronchin war von 1760 bis 1767 Procureur général der Republik Genf.

„Wunder“ war ein weit verbreitetes Phänomen im 18. Jahrhundert, das in allen gesellschaftlichen Schichten angetroffen werden konnte. Das Verhältnis der Kirchen zum Wunderglauben ist seit den Deisten ein zentraler Angriffspunkt der Kritik gewesen, so dass Rousseaus Verteidigung nicht zufällig hier ansetzte.

Rousseau kommentierte in seiner Verteidigungsschrift zwei zentrale Stellen seiner Theorie, die *religion civile* am Ende des Gesellschaftsvertrages und vor allem das *Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars* im vierten Buch des *Emile*.¹⁶⁹ Beide Stellen sind anti-kirchlich ausgerichtet und zeigen eine deistische Grundüberzeugung, wenngleich Rousseau mit Clarke den Rationalismus der Deisten ablehnte. Mit seiner natürlichen Gottesreligion vertritt Rousseau Auffassungen, die tatsächlich geeignet waren, die christlichen Konfessionen herauszufordern und Verbote nahe zu legen. Rousseau wusste das und konzentrierte sich in seiner Apologie auf die Schwachstellen seiner Gegner.

Gottes Offenbarung, so Rousseau im dritten „Brief vom Berge“, braucht zu ihrem Beweis keine Wunder (miracles) (O.C. III/S. 730).

- Was die doktrinaire Theologie „Wunder“ nennt, sind Allegorien und Gleichnisse (ebd., S. 733),
- wenn es einen Beweis gibt, dann liegt er im Wort Jesu, also in der moralischen Verkündigung und nicht in den Wundern (ebd., S. 734).
- Jesus wollte nicht erstaunen, sondern Tugenden (vertus) bewirken.
- In diesem Sinne ist er Erzieher und nicht Magier.
- Der Kern der christlichen Religion ist das Vorbild Jesu, das für sich selbst spricht und keine Vermittlung durch Dritte nötig hat.

Versteht man unter „Wunder“ eine unmittelbar sichtbare Handlung der göttlichen Macht, die die natürliche Ordnung verändert und eine wirkliche Ausnahme der Gesetze darstellt,¹⁷⁰ dann wären zwei Fragen zu stellen: *Kann* Gott und *will* Gott „Wunder“ bewirken? Die erste Frage beantwortet sich von selbst: Gott ist unendlich, also ist auch seine Allmacht unbegrenzt, „Gott kann Wunder geschehen lassen“, aber das ist nicht Objekt menschlichen Nachdenkens. Wer die Frage negiert, ob Gott Wunder bewirken könne, ist daher „absurd;“ aber die Frage kann nur negiert werden, wenn man sie überhaupt stellt, was sich verbietet (ebd., S. 737).

Die zweite Frage - „*will* Gott Wunder tun?“ - hat sehr oft religiösen Streit verursacht, aber sie ist genauso überflüssig, und das wird mit einem Argument von Pascal begründet: Wir kennen von Gott nichts als seine Unermesslichkeit (immensité) (ebd.). Würde man Wunder als Beweis für den Glauben verwenden, so bräuchte man Zeugen und Zeichen, müsste dann aber die Unermesslichkeit in *menschliche* Hand legen, was sich wiederum verbietet (ebd., S. 737/738). Für Gottes Unermesslichkeit kann niemand bürgen, das würde sofort die Allmacht in Frage stellen und wäre so wiederum nichts als Anmassung.

¹⁶⁹ *De la religion civile* heisst das achte (vorletzte) Kapitel des vierten Buches im *Contrat Social* (O.C. III/S. 460-469). Die *Profession de foi du Vicaire savoyard* findet sich im *Emile* in der Mitte des vierten Buches (O.C. IV/S. 565-635).

¹⁷⁰ „Un miracle est, dans un fait particulier, un acte immédiat de la puissance divine, un changement sensible dans l'ordre de la nature, une exception réelle et visible à ses Loix“ (O.C. III/S. 736/737).

Hinzukommt, dass Wunder nicht vom Aberglauben zu unterscheiden sind.¹⁷¹ Der Aberglaube ist ein Herrschaftsinstrument, das Unwissenheit voraussetzt. Die Autorität der Wunder beruht auf der Unwissenheit (ignorance) derer, für die sie getan werden (ebd., S. 742). Ihre Beweise sind Beweise für die Einfältigen (les simples), die die Naturgesetze nur im engsten Kreis um sich herum wahrnehmen. Aber die Sphären dehnen sich um so mehr aus, je mehr die Menschen unterrichtet werden, und erst dann fühlen sie, wie viel Wissen sie noch nicht kennen und was also zu lernen übrig bleibt (ebd., S. 742/743).¹⁷²

Bis hierhin ist Rousseau Aufklärer, und dies in einigem Widerspruch zu seinem ersten Discours. Er verteidigt das physikalische Wissen gegen die Zumutungen der religiösen Doktrinen (ebd., S. 741). Der Wunderglaube ist dafür die entscheidende Provokation; Wunder widersprechen dem Wissen über die Gesetze der Natur (les lois de la nature), das sich ständig verbessert, ohne je eine Grenze zu erreichen.

- Wunder müssten diese Grenze überschreiten (passer), um wahr sein zu können, niemand Wissender (sage) kann also sagen, ob ein Wunder ein Wunder ist, weil sich „Wunder“ jenseits der Grenze des Wissens vollziehen (ebd., S. 744).
- Und selbst wenn es wahre Wunder (vrais miracles) gäbe, was nützen sie, wenn man sie nicht von den falschen (faux miracles) unterscheiden kann? (ibid.).
- Man hätte zum Beweis immer nur *Zeichen* zur Verfügung, Zeichen an sich aber beweisen nichts,¹⁷³ man kann sie immer nur, und zwar beliebig, deuten (ebd., S. 745).

Die *Zeichen* des Ganzen sind nie das Ganze selbst, ein Schluss von der Vorstellung auf die Wirklichkeit ist nicht möglich, anders könnte die Natur - zentral für Rousseau - nicht als unabhängige Grösse verstanden werden. Okkulte „Ganzheiten“ widersprechen der beobachtenden Vernunft, von der Rousseau ausgeht. Sie beschreibt nicht die Zeichen der Natur, sondern *diese selbst*; es ist aber nicht möglich, von blossen Zeichen auf das verborgene Wesen der Dinge zu schliessen, und es ist erst recht nicht möglich, von diesem Wesen Wunder zu erwarten, die die Gesetze der Natur überwinden. Die Reaktionen der Natur können nicht durch magische Kreise und esoterische Berechnungen beeinflusst werden, wie dies Mitte des 18. Jahrhunderts im zahllos vorhandenen okkulten Schrifttum noch ganz selbstverständlich behauptet wurde.

Auf der anderen Seite will Rousseau materialistische Schlüsse vermeiden. Sein deistisches Bekenntnis steht nicht zufällig im *Emile*, also der Philosophie der reinen oder der natürlichen Erziehung. Diese *profession de foi*, die seine eigene war,¹⁷⁴ kommentiert Rousseau in einem Brief an Jean Burnand vom 21. März 1763 so, dass sie nichts enthalte, was die Religion leugne (Correspondance t. XV/S. 309). Allerdings enthält das Bekenntnis auch nichts, was sich für die christlichen Doktrinen verwenden liesse. Die Wahrheit, die er liebe, so Rousseau in einem weiteren Brief vom Dezember 1763 an einen Unbekannten, habe nichts

¹⁷¹ „La superstition est le plus terrible fléau du genre humain; elle abrutit les simples, elle persécute les sages, elle enchaîne les Nations, elle fait par tout cent maux effroyables: quel bien fait-elle? Aucun; si elle en fait, c'est aux Tyrans; elle est leur armes la plus terrible, et cela même est le plus grand mal qu'elle ait jamais fait” (O.C. III/S. 695).

¹⁷² „Les miracles sont... les preuves des simples, pour qui les Loix de la nature forment un cercle très étroit autour d'eux. Mais la sphère s'étend à mesure que les hommes s'instruisent et qu'ils sentent combien il leur reste encore à savoir” (O.C. III/S. 742/743).

¹⁷³ „Le signe en lui-même ne proivoit donc rien” (O.C. III/S. 745).

¹⁷⁴ Am 23. Dezember 1761 schreibt Rousseau an Moulto: Sie werden leicht verstehen, dass das Glaubensbekenntnis des *savoyardischen Vikars* das meinige ist (Correspondance t. IX/p. 342).

mit Metaphysik, sondern nur etwas mit Moral zu tun (ebd., S. 259). Und selbst wenn er eine metaphysische Wahrheit lieben würde, so käme sie nicht aus den Büchern (ebd.).

Es geht Rousseau daher nicht um doktrinaire Wahrheiten, es geht auch nicht um den Platz eines Häretikers, der bestimmte Dogmen der Kirche zugunsten eigener bestreitet; vielmehr soll der Grundsatz des Glaubens, der Grund, warum es *überhaupt* Glauben geben soll, verdeutlicht werden. Dafür sind keine konfessionellen Lehren nötig, auch nicht heilige Texte, sondern nur Demut und Einfalt des Herzens. Das Bekenntnis des savoyischen Vikars, anders gesagt, hätte in seinen Kernaussagen auch Pascal schreiben können. Die Wahrheit, die für uns nützlich ist, liegt *neben* uns, schreibt Rousseau,¹⁷⁵ man muss sie aufgreifen und direkt verwenden können, sie verlangt keinen wissenschaftlichen Unterricht und ist nicht gestützt auf Bücher (Correspondance t. III/S. 269).

Vorstellbar ist das nur, wenn man Rousseaus Verständnis von Natur vor Augen hat. „Neben uns“ greifbar ist einzig die Natur, die ohne Unterricht immer und direkt erfahrbar ist. Der savoyische Vikar - also er selbst - bekennt, er habe erst Seelenfrieden gefunden, als er sich in Übereinstimmung mit der Natur erlebt habe. Dies sei dadurch möglich geworden, dass er alle geistigen Vergleiche ablegte und einzig noch im Buch der Natur las (O. C. IV/S. 624f.).

- Nicht das Wissen, schon gar nicht das Wissen der „philosophie moderne“ (ebd., S. 595, f.), sei entscheidend,
- sondern die Einkehr oder das Gefühl des Herzens.
- Ein Schlüsselsatz des Glaubensbekenntnisses lautet daher: „Nous pouvons être hommes sans être savans“ (ebd., S. 601).¹⁷⁶

Gott dient man am besten mit der Einfachheit des Herzens (la simplicité de mon coeur), und dann kommt es nicht mehr auf die Dogmen und Kulte der einzelnen Religionen an, sondern nur noch auf das Gefühl. Dafür steht die Metapher des „Herzens“, die den Zugang zum Buch der Natur öffnet. Ein weiterer Schlüsselsatz im Glaubenskenntnis des savoyischen Vikars lautet daher:

„Le culte essentiel est celui du cœur“
(O.C.IV/S. 627).

In der englischen Literatur der Zeit war die „Sprache des Herzens“ (language of the heart) eine oft gewählte Metapher zur Charakterisierung von Personen, die als gute Menschen erscheinen sollten, wobei gelegentlich offen blieb, wie diese Zuschreibung gemeint war. Ein Beispiel findet sich etwa in Alexander Popes *Epistle to Dr. Arbuthnot*¹⁷⁷ von 1734. Der „good Man“,¹⁷⁸ heisst es hier, geht harmlos (innocuous) durchs Leben, erlebt nie eine Anklage, muss keinen Eid ablegen und braucht auch nie eine Lüge zu riskieren. Die Versuchung ist ihm fremd, weil er die Sprache des Herzens spricht und nicht die der Bildung.

¹⁷⁵ Brief vom 7. Dezember 1763 an de Conzié.

¹⁷⁶ Im ersten Buch der *Confessions* heisst es: „Je sentis avant de penser: c'est le sort commun de l'humanité“ (O.C. I).

¹⁷⁷ In der Epistel unterhält sich Alexander Pope mit seinem Freund, dem schottischen Arzt und Schriftsteller John Arbuthnot (1667-1735), über Zeitgenossen, um die Prinzipien seiner Satiren zu demonstrieren.

¹⁷⁸ Gemeint ist Arthur Moore (1666?-1730), ein Mann mit grosser Lebenserfahrung, der die Ortschaft Grimsby im englischen Parlament vertrat. Sein Sohn war der Schriftsteller und Lebemann James Moore Smythe (1702-1734), den Pope als Plagiateur verdächtigte.

„Un-unlearn'd, he knew no Schoolmans' subtle Art,
No Language, but the Language of the Heart.
By Nature honest, by Experience wise,
Healthy by Temp'rance and by Exercise:
His Life, tho' long, to sickness past unknown,
His Death was instant, and without a groan”
(Pope 1961, S. 126).

Rousseau erteilt der Sprache des Herzens die höchste Dignität. Sie ist nicht einfach eine Charakterisierung, die man ja auch satirisch verstehen könnte, sondern die einzig verlässliche Artikulation des Glaubens. Sie setzt - wie in Popes Beispiel - keine formale Bildung voraus, aber dies als generelles Prinzip, nicht als spezifische Eigenschaft einer Person. Der „Kult des Herzens“ ist zu verstehen als Kritik der zeitgenössischen Philosophie, die sich nicht mehr auf die Fragen der Religion einlässt, sondern diese entschlossen ignoriert.

- Für Rousseau ist Gott oder das höchste Wesen die *prima causa* des Universums.
- Die Ursache der materiellen Bewegungen ist nicht selber materiell; der göttliche Wille bewegt das Universum und beseelt (animer) die Natur (O.C.IV/S. 576).
- Gott ist „cet Etre actif par lui-même“, aber das ist nur die menschliche Vorstellung von Gott, keine Erkenntnis.

Gott entzieht sich gleichermassen den Sinnen wie dem Verstand, er existiert, ohne dass man wissen kann, *wie* oder *warum* (ebd., S. 581). Was Gott tut und ob er überhaupt handelt, ist für den Menschen unergründlich. Gott ist nur erste Ursache, jede weitere Form der Kausalität ist unangemessen.

Nur die Natur - die Schöpfung, nicht der Schöpfer - ist erfahrbar, und aus der Natur geht hervor, wie der Mensch zu leben hat, nämlich in Übereinstimmung mit dem, was er aus *ihrem* Buch zu lesen versteht. Rousseau erneuerte diesen frühchristlichen Topos¹⁷⁹ auf seine Weise. Statt das Buch Gottes, also die Bibel, und das Buch der Natur neben einander zu sehen und aufeinander zu beziehen, soll man dem Text und seiner Auslegung misstrauen und sich nur noch auf das Buch der Natur verlassen. Nur wer das kann, erfährt eine verlässliche Richtschnur für sein Leben:

„Otez nos funestres progrès, ôtez nos erreurs et nos vices, ôtez l'ouvrage de l'homme, et tout est bien. Ou tout est bien, rien n'est injuste. La justice est inséparable de la bonté” (ebd., S. 588).

Das „Buch der Natur“ ist nicht, wie im christlichen Mittelalter, eine reale Beschreibung der Natur, wie dies Konrad von Mëgenberg im 15. Jahrhundert vorgelegt hat: *Das Buch der Natur* (um 1350). Eine Beschreibung setzt eine Lehrabsicht und so Distanz voraus. Bei Rousseau dagegen soll die Natur *unmittelbar* empfunden und erlebt werden, sie ist nur so eine verlässliche Richtschnur des Handelns. In diesem Sinne hat Rousseau tatsächlich eine natürliche Religion vor Augen, die gedacht ist als Befreiung von den Übeln der Gesellschaft. Am 6. Dezember 1760, mitten in der Arbeit am *Emile*, schreibt Rousseau in einem Brief, er könne sich schwerlich jemanden vorstellen, der die Religion ernster nähme als

¹⁷⁹ See Van Berkel/Vanderjagt (2006).

er. Aber er verachte diejenigen, die damit barbarische, ungerechte und schädliche Zustände in die Gesellschaft gebracht hätten (Correspondance, t.II/S. 133).

Der wahre Glaube setzt die Kritik der praktizierten Religion voraus. Knapp zwei Jahre zuvor, am 18. Februar 1758, schreibt er an seinen Genfer Landsmann Jacob Vernes,¹⁸⁰ dass er, Rousseau, entgegen allen Verdächtigungen, sehr wohl eine Religion habe. Nur glaube er nicht an das, was um ihn herum als „Religion“ behauptet oder praktiziert werde. Auch habe er sich nicht auf die Philosophie verlassen, die mit ihrem naiven Glauben an die Vernunft in diesen Fragen nur die Unsicherheit vergrößert habe und der es an den einfachsten richtigen Ideen fehle.

Warum verweist aber die natürliche Religion auf die *gute* Natur? Wer im Buch der Natur unbefangen liest, könnte auf den Gedanken kommen, dass die Natur auch eine andere, eine bösertige Seite hat, etwa wenn sie jene „ouvrages de l’homme“ zerstört, die vor Gott nützlich sind oder der Idee des Guten dienen. Rousseaus Antwort verweist wiederum auf den Schöpfergott zurück:

- Die Natur ist gut, weil Gott nur Gutes wollen kann: Gott ist nicht der Gott der Toten, sondern der Lebenden.
- Er könnte nicht zerstörerisch und böse sein, ohne sich selbst zu schaden.
- „Celui qui peut tout ne peut vouloir ce qui est bien“ (O.C. IV/S. 388/389).

Daraus folgt für die Selbsterkenntnis: Je mehr ich in mich selbst gehe, je mehr ich mich erforsche, desto mehr lese ich diese Worte in meine Seele geschrieben:

„Soi juste, et tu seras heureux“ (ebd., S. 589).

Das Umgekehrte gilt nicht. Wer glücklich ist, kann nicht deswegen gerecht sein, vielmehr muss gerecht sein, wer glücklich werden will. Gerechtigkeit ist Übereinstimmung mit den moralischen Prinzipien, die mit dem Herzen gefunden werden muss, auch wenn das den Preis von Glück und Geselligkeit erfordert. Für die Tugend ist kein Preis zu hoch, und ihr Organ ist das Herz, nicht die Erziehung, die entsprechend nur negativ sein kann.

Das Streben nach Glück ist dem Menschen nicht primär eigen, weil das Verstellung verlangt und das Abrücken von den einfachen Wahrheiten der natürlichen Religion. Glück ist im Leben an Gesellschaft gebunden und nicht an Demut. Sie kann nur der Glaube bewirken, sofern er nicht mit Belehrungen verbunden ist und keinen kirchlichen Unterricht abverlangt. Im Dezember 1763 schreibt Rousseau an eine unbekannte Madame de B., die ihn unter Hinweis ausgerechnet auf Voltaire über die wahre Religion befragen wollte:

„Sie haben eine Religion, die jeglicher Prüfung entbindet; folgen Sie ihr in der Einfachheit de Herzens. Dies ist der beste Rat, den ich Ihnen gebe kann, und ich befolge ihn selber so gut ich kann“ (Correspondance t. XVIII/S. 186).

Zuvor hatte er am 1. August 1763 in einem Brief an Paul-Claude Moulto zu dem Materialismus-Vorwurf Stellung genommen, der ihm gegenüber zum Beispiel von Jacob Vernes geäußert worden war. Er, Rousseau, bediene sich, so Vernes, des „Jargons der Metaphysik“ nur so könne er eine „religion naturelle“ vertreten. Die Kritik bezieht sich auf den Materialisten Claude-Adrien Helvétius und dessen Buch *De l’esprit*, das 1758 erschienen

¹⁸⁰ Jacob Vernes (1698-1789) war calvinistischer Pfarrer in Genf.

war. Das zentrale Prinzip des Buches lautet: *juger est sentir*, doch genau das, so Rousseau, teile er nicht. Vernes werfe also ihm vor, was Helvétius behauptet habe und verkenne, dass und wie er, Rousseau, in den *Professions de foi* den Materialismus widerlegt habe (Correspondance t. XVII/S. 114/115).

Tatsächlich sind für Rousseau „Urteilen“ und „Empfinden“ zwei verschiedene Grössen, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können. Das ist die Basis seiner Widerlegung des Materialismus. „Geist“ ist nicht einfach eine komplexere Form der Empfindung, wie Helvétius und die Sensualisten angenommen hatten. Urteile setzen Intelligenz voraus, aber Intelligenz ist nicht dadurch erklärbar, dass man die sinnliche Basis der Urteile vor Augen hat. Aus Wahrnehmungen allein ergeben sich nie intelligente Urteile, die verschiedene Eindrücke vergleichen und also mehr sein müssen als die Eindrücke selbst oder deren Assoziation.

Die Kraft des Geistes, die die Sinneswahrnehmungen zusammenfügt und vergleicht, kann verschieden bezeichnet werden, Aufmerksamkeit, Mediation, Reflexion oder was immer. Entscheidend ist, dass sie *in* mir und nicht in den Dingen ist; Reflexion ist keine Widerspiegelung materieller Dinge oder Ereignisse. Nur ich allein kann die Reflexion hervorbringen, obgleich das einzig dann möglich ist, wenn ich einen Eindruck von den Dingen empfangen. Aber die Dinge allein besagen nichts, wenn nicht untersucht und intelligent verknüpft werden.

Auf diese Weise kann ich mich meiner selbst vergewissern, sagt Rousseau. Was ich reflektiere, ist mehr als nur der Spiegel der Dinge, und ich bin nur aus diesem Grunde imstande, über mich hinauszuschauen und die Grenzen meiner Erkenntnis zu erkennen. Ein Spiegel würde nie staunen, was ich aber kann, wenn ich das Universum betrachte und mich mit ihm vergleiche. Alles, was ich mit den Sinnen wahrnehmen kann, ist Materie. Aber das erklärt nicht, wie die Materie geschaffen wurde und warum sie auf der einen Seite leblos ist und auf der anderen Seite sich bewegt.

Die ersten Gründe der Bewegung des Universums können nicht in der Materie aufgefunden werden. Die Materie empfängt und transformiert die Bewegung, aber bringt sie nicht hervor. Mehr zu sagen, ist dem menschlichen Geist nicht möglich, weil er sich dann in Abstraktionen verlieren muss und nur seine Irrtümer kultivieren kann. Rousseaus Abneigung gegen die Philosophen wird so auf den Punkt gebracht: Sie urteilen über die Ordnung der Welt, obwohl sie nichts wissen über ihren Zweck. Der Materialist versteht nicht, warum das Universum existiert und was seinen Zusammenhalt im Kern ausmacht. Die Schöpfung kann nicht als blinder Mechanismus verstanden werden, sondern verlangt einen Schöpfer oder eine höchste Form der Intelligenz. Anders gäbe es nur die Anziehung und Abstossung von Körpern, nicht jedoch die Harmonie des Universums, von der aber jedes empfindsame Wesen ausgehen muss.

Diese Lehre wird so zusammengefasst:

- Nicht die Physik, sondern die Natur ist das Mass des Menschen, der als Teil der Schöpfung verstanden werden muss und dem nur so Würde zukommt.
- Die Natur wird auf ihren Schöpfer zurückgeführt, sie entsteht nicht durch Zufall, ebenso wenig wie das Universum als ein blinder Mechanismus vorgestellt werden kann.
- Dagegen steht die natürliche Harmonie des Universums, die nichts Böses kennt.

- Die Folge davon ist, dass auch die Natur des Menschen gut sein muss.

Am 20. Juli 1763 hielt James Boswell in seinem Londoner Journal eine Äusserung von Samuel Johnson¹⁸¹ fest. Sie betraf Rousseau. Boswell berichtete über eine Unterredung zwischen Johnson, George Dempster¹⁸² und ihm. Das Thema der Unterredung war die natürliche Güte des Menschen. Johnson bezweifelte, dass es einen guten Naturzustand gebe, schliesslich seien Kinder ebenso grausam wie Wilde (savages). Boswell fand diese Äusserung schockierend, war er doch stolz auf seine eigenen Kinder und fand, dass sie mit ihrer Geburt alle notwendigen Tugenden des Menschen besitzen würden (Boswell's London Journal 1950, S. 312).

Dempster, der Republikaner, verwies die Runde auf die Lehren Rousseaus, „that the goods of fortune and advantages of rank were nothing to a wise man, who ought only to value internal merit“ (ebd., S. 313). Daraufhin bemerkte Johnson:

„If man were a savage, living in the woods by himself, this might be true. But in civilized society we all depend upon each other, and our happiness is very much owing to the good opinions of others. Now, Sir, in civilized society, external advantages make us more respected by individuals. A man who has a good coat upon his back meets a better reception than he who has a bad one“ (ebd.).¹⁸³

Dempster war entsetzt und Boswell schien unentschlossen. Johnson fuhr fort: In einer zivilisierten Gesellschaft zähle das Geld und nicht die innere Güte (internal goodness).

„Sir, you make the experiment. Go to the street and give one man a lecture of morality and another a shilling, and you will see who will respect you the most“ (ebd.).

Dempster hielt dem entgegen, „that internal merit *ought* to make the only distinction amongst mankind“ (ebd., S. 314). Aber Johnson war nicht zu überzeugen, er bezweifelte die Grundlage des Arguments. Der Hinweis auf die Natur des Menschen zähle nichts, die Menschheit wisse „aus Erfahrung“ (from experience), dass es auf die innere Güte nicht ankomme. Ausserdem: „How shall we determine the proportion of internal merit?“ (ebd.).

Ob Rousseau wenige Jahre vor seinem Besuch in England richtig wahrgenommen wurde, ist entgegen dem Anschein nicht leicht zu entscheiden. Ähnlich wie Voltaire nimmt ihn Johnson nicht ernst.

- Wer nur die Natur unterstützen (merely to support nature) wolle, der bräuchte dafür einem Vorschlag von William Petty zufolge gerade einmal drei Pfund im Jahr.¹⁸⁴

¹⁸¹ Das bekannteste Werk des englischen Schriftstellers Samuel Johnson (1709-1784) ist *A Dictionary of the English Language* (1747-1755). Johnson, der oft einfach als „Dr. Johnson“ erwähnt wird, traf seinen späteren Biografen Boswell zum ersten Male in London am Montag, dem 16. Mai 1763 in London (Boswell's London Journal 1950, S. 259ff.).

¹⁸² George Dempster (1732-1818) war seit 1762 Mitglied des englischen Parlaments und wurde später einer der Direktoren der East India Company. Boswell nennt ihn „republican“ (Boswell's London Journal 1950, p. 316). Tatsächlich opponierte Dempster gegen die englische Kolonialpolitik in Nordamerika und trat für die Unabhängigkeit der Kolonien ein.

¹⁸³ In ähnliches Argument hatte Diderot schon 1757 in *Le fils naturel ou les Epreuves de la vertu* entwickelt, und dies in zwei Zeilen: „Der gute Mensch lebt in Gesellschaft nur ein böser Mensch lebt allein.“

¹⁸⁴ William Petty (1623-1687): *A Treatise of Taxes & Contributions* (1662).

- Weil sich die Zeiten seitdem verändert haben, könnte man heute auch sechs Pfund in Anschlag bringen, meinte Johnson.
- „This will fill your belly, shelter you from the weather, and even get you a strong lasting coat, supposing it made of good bull’s hide” (ebd.).
- Alles darüber hinaus sei „artificial taste, and is desired in order to obtain a greater degree of respect from our fellow creatures” (ebd.).¹⁸⁵

Einerseits opponierte Rousseau tatsächlich gegen die Gleichsetzung von Wert mit Reichtum (ebd., S. 315), andererseits ist das Argument nicht so flach und unsinnig, wie Johnson es hinstellte. Vor allem aber gibt es nicht nur *ein* Argument. Rousseau stellt oft „Natur“ und „Gesellschaft“ einander gegenüber, jedoch nie so, wie in Johnsons Polemik, die davon ausgeht, dass der Rückgriff auf die Natur des Menschen dazu führen würde, kein Verbrechen mehr ahnden zu können, weil sich jeder Dieb auf seine „Natur“ berufen könnte (ibid). Aber „Natur“ ist für Rousseau keineswegs gleichbedeutend mit der Berufung auf sie, und das Konzept geht auch nicht auf im „internal merit“ eines Menschen.

Was Rousseau unter „Natur“ verstand, ist nicht einfach zu erschliessen. Er definiert an keiner Stelle seinen Begriff von Natur, und es auch nicht so, dass es einen bestimmten Begriff gäbe, der nachträglich rekonstruiert werden könnte, einfach weil Rousseau sehr Verschiedenes unter Natur verstand und den Ausdruck je nach dem Kontext seiner Argumentation einsetzte.

- „Natur“ ist mal identisch mit der „natürlichen“ Lebensform, also dem einfachen Leben ohne Luxus,
- mal bezeichnet der Ausdruck auch eine Landschaft
- und dann wieder die Schöpfung Gottes,
- die innere Beschaffenheit des Menschen
- oder den Ursprung der Gesellschaft.

In pädagogischer Hinsicht werden die Ausdrücke „Natur“ oder „natürlich“ auch als polemische Gegenbegriffe zu den Erziehungsinstitutionen der Gesellschaft gebraucht. Schule und Unterricht wären in dieser Hinsicht „unnatürlich“ während auf der anderen Seite dem Kind eine Natur eigen sein soll, die auf beides wenigstens bis zu einem bestimmten Alter verzichten kann. Die Erziehung kann sich auf die Natur des Kindes einstellen, Schule und Unterricht können das nicht, auch dann nicht, wenn sie es versuchen würden. In diesem Sinne kann es eine natürliche Erziehung in der Schule nicht geben, wie zahllose Autoren nach Rousseau behauptet haben.

Bei aller Varianz und Dehnbarkeit des Begriffs „Natur“, durchgehend und grundlegend unterscheidet Rousseau zwischen dem *Gesellschafts-* und dem *Naturzustand*. Er benutzt diese Unterscheidung aus dem Naturrecht des 17. Jahrhunderts jedoch anders, als die juristischen Theorien dies vorgegeben haben, nämlich im Sinne einer historischen Abfolge.

- Geschichtlich früher und ursprünglich ist der Naturzustand, der gesellschaftliche Zustand folgt ihm nach und ist mit einer massiven Beschränkung des Naturzustandes verbunden.
- Ursprünglich lebte der Mensch im Einklang mit seinen natürlichen Kräften.

¹⁸⁵ „And, Sir, if six hundred a year procure a man more consequence and of course more happiness than six, the same proportion will hold good as to six thousand, and so on as far as opulence can be carried” (Boswell’s London Journal 1950, p. 314/315).

- Dieser Einklang geht verloren, wenn Gesellschaften entstehen, auf die der Mensch im Naturzustand nicht angewiesen war.

In diesem Sinne ist nicht einfach „Natur“, sondern die Natur als *Ursprung* der Massstab der künftigen Entwicklung. Rousseau sagt im zweiten Discours über die Entstehung der Ungleichheit deutlich, dass es ein „zurück zur Natur“ nicht geben kann, weil der Gesellschaftszustand an sich nicht zur Disposition steht. „Gesellschaft,“ einmal etabliert, kann nicht mehr aufgehoben, sondern nur verändert werden. Möglich dagegen ist es, den Naturzustand als eine Art regulativer Idee anzusehen und als Massstab der Kritik zu verwenden. Damit wird zum Hauptproblem, wie die Natur des Menschen im Zustand der Gesellschaft gewahrt *und* sozialisiert werden kann.

- Das scheint paradox, denn wie kann etwas bewahrt werden, was zugleich aufgegeben werden muss?
- *In* und *mit* dem Gesellschaftszustand verändert sich die Natur des Menschen, vom ursprünglichen Zustand bleibt nichts zurück,
- es sei denn, der Prozess der Vergesellschaftung des Menschen kann sich wiederholen und dabei *anders* gestaltet werden.

Genau das schwebte Rousseau vor. Mit jeder Geburt beginnt das Leben neu und damit auch die Sozialisierung der Natur. Wer in diesen Prozess gestaltend eingreift, hat die Chance, der Natur des Menschen besser als die bisherige Gesellschaft gerecht zu werden und zugleich die Gesellschaft zu erneuern.

Wenn der Anfang neu gewählt und bestimmt wird, kann zugleich die vermeintliche Kette der Erbsünde durchbrochen werden. Notwendig ist dafür nur ein *erstes Kind*, das frei von Sünde angenommen wird. Wenn an einer Stelle die Kette durchbrochen werden kann, und sei dies auch nur theoretisch, so ist das an jeder Stelle möglich, vorausgesetzt, das Paradigma der Erziehung überzeugt. Das ist dann der Fall, wenn die Begründung eine nicht bezweifelbare Grösse enthält, nämlich die Natur und ihre Güte. Sie erneuert sich mit und in jedem Kind; wer das bestreiten würde, müsste den Grundtatbestand des Lebens angreifen, also sich selbst in Frage stellen.

Die Bücher des Jahres 1762 sollten diese Idee ausführen. Der *Contrat Social* beschreibt, wie die Gesellschaft durch einen konstitutiven Akt und einen Vertrag neu begründet werden kann, und der *Emile* legt dar, wie eine Erziehung aussieht, die der ursprünglichen Natur des Menschen nahe kommt oder ihr gar entspricht. Die Verknüpfung der beiden Konzepte hat Rousseau angedeutet, wenngleich nie wirklich durchgespielt und zu Ende geführt.

- Die Theorie der Erziehung nimmt an, dass der ursprüngliche Zustand des Menschen, der des *homme sauvage*, sich in jedem Kind wiederholt.
- Wer diesen Zustand bewahren kann, erhält die natürliche Stärke und kann so anders auf die Gesellschaft vorbereiten als die konventionelle Erziehung, die die natürliche Stärke vergeudet.

Das schafft eine Reihe von Problemen. Das grundsätzliche Problem ergibt sich aus der Frage, wieweit die Prämisse zutrifft. Rousseaus Theorie setzt voraus, dass dem Gesellschaftszustand ein Zustand der Natur vorausgeht, der nicht nur „ursprünglich,“ sondern zugleich auch *gut* ist. Die Natur muss einerseits frei von Sünde angenommen werden, andererseits aber auch frei von bösen Effekten. Nur so kann die Natur als Mass der Erziehung

erscheinen, was zugleich zugleich bedeutet, dass die Natur nicht länger beschränkt oder beschnitten werden muss wie in allen augustiniischen Erziehungstheorien bis hin zu Freuds Trieblehre.

Ein früher Testfall für die Theorie der guten Natur war das Erdbeben von Lissabon, das Rousseau in einen sehr grundsätzlichen Gegensatz zu Voltaire brachte. Am 1. November 1755, dem Tag von Allerheiligen, bebte die Erde, auf der die Stadt Lissabon stand. Das Epizentrum lag vor der Küste der Stadt, das Beben wurde nachträglich mit einer Stärke von 8,5 auf der Richterskala bestimmt. Die Erschütterungen reichten von Nordafrika bis Skandinavien, dem ersten Erdstoss folgten unmittelbar zwei weitere nach, vor allem aber entstand eine gigantische Flutwelle, die vom Ozean her riesige Wassermassen in die Mündung des Tejo presste.

Die dreissig Kirchen der Stadt brachen zusammen und begruben die zu den Messen an Allerheiligen versammelten Gläubigen unter ihren Trümmern. Die Flut überschwemmte die tiefer gelegenen Teile der Stadt. Unmittelbar nach dem ersten Beben brachen Feuer aus, die Lissabon über das hinaus, was Beben und Flut angerichtet hatten, vollständig vernichteten. Die Schätzungen der Opfer schwanken zwischen 20.000 und 60.000, vermutlich sind wesentlich mehr als 30.000 Menschen in einer Naturkatastrophe umgekommen, die als Menetekel zum Optimismus der Aufklärung verstanden wurde.

Im März 1756 veröffentlichte Voltaire sein berühmtes Gedicht über das Erdbeben von Lissabon. Das Gedicht ist schon von den Zeitgenossen Voltaires als Absage an den „Fortschrittsglauben“ verstanden worden, den Voltaire selbst allerdings nie als naive Erwartung der Vollkommenheit oder der *perfectibilité* verstanden hat. Die Natur wirkt immer als Begrenzung der menschlichen Aspirationen und dies nicht zuletzt durch ihre Katastrophen. Für Voltaire war „Fortschritt“ nicht Erlösung von der Natur oder Leben im Einklang mit ihrer Güte, sondern nur Beherrschung mancher ihrer Kräfte, darunter nicht zuletzt die intellektuellen Kräfte, also Wissen, Erkenntnis und Kritik.

Die Natur selbst lässt sich nicht beherrschen. Mit dem Erdbeben von Lissabon sah Voltaire, wie andere Beobachter auch, die Auffassung in Frage gestellt, in der „besten aller Welten“ zu leben. Die Philosophie von Leibniz oder Pope, heisst es in der Vorrede des Gedichts, ist mit der katastrophalen Macht der Natur nicht vereinbar, sonst würde man annehmen müssen, die Opfer von Lissabon bestätigten das Gute. Aber wenn eine solche Katastrophe kein Zeichen der Güte sein kann, dann bricht eine ganze philosophische Welt zusammen, die gar nicht damit rechnet, dass die Natur für den Menschen gefährlich sein kann.

Der deutsche Philosoph Gottfried Wilhelm Leibniz hatte 1710¹⁸⁶ den Nachweis zu führen versucht, dass Gott für den Menschen eine Welt geschaffen hat, die unter allen denkbaren Welten die bestmögliche sei. Der Grund ist, dass unter allen Lebewesen nur der Mensch die Freiheit hat, sich von bestimmten Übeln zu befreien, was sich auch als stetige Verbesserung der Bedingungen des menschlichen Lebens denken lässt. Das Argument der besten aller Welten hat später Alexander Pope¹⁸⁷ benutzt, um den Menschen als Mittelpunkt des Universums darzustellen. Dieses Universum ist Gottes Schöpfung, also perfekt und nicht verbesserungsfähig.

¹⁸⁶ *Essai de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal* (1710).

¹⁸⁷ *Essay on Man* (1732-1734).

Das Axiom dieser Philosophie laute: „tout est bien“. Aber das nehme sich angesichts des Desasters von Lissabon seltsam aus, schreibt Voltaire (1756, S. 3). Wir leben nach dieser Erfahrung offenbar nicht in der besten aller Welten und wir können auch nicht in eine solche hineingelangen, weil jede unserer Welten durch Katastrophen der Natur erschüttert werden kann, die niemand vorhersieht und keiner bannt. Die beste aller Welten setzt *perfectibilité* voraus, die fortschreitenden Verbesserung von Mensch und Natur, aber diese Vorstellung verlangt, was nicht möglich ist, nämlich die Beherrschung des Bösen (ebd., S. 6/7).

Man müsse sich daher eingestehen, so Voltaire, dass das Gute und das Böse koexistent sind und bleiben. Und damit müsse man auch eingestehen, dass es so viele Schwächen in der Erleuchtung des Menschen gibt wie Misere in seinem Leben (ebd., S. 7). Man kann, heisst es im Gedicht, nicht von der Notwendigkeit der Natur auf deren Güte schliessen, und schon gar nicht darauf, die Notwendigkeit der Natur beherrschen zu können, also die Schöpfung selbst in die Regie des Menschen zu nehmen. Desaster wie das von Lissabon zeigen, wie eigenmächtig die Natur ist und wie wenig es gelingt, sie unter die Herrschaft des Menschen zu stellen (ebd., S. 9/10).

Die Welt ist nie frei von Irrtümern zu halten, sie ist ein Theater der Leidenschaften und des Unglücks, das zu keinem Zeitpunkt einen nur guten Ausgang nehmen wird. Was wir „gut“ nennen, das *plaisir* des Menschen, ist flüchtig und ohne wirklichen Halt, der Augenblick des guten Erlebens kann über die Fatalität des Lebens nicht hinwegtäuschen.¹⁸⁸ Das Leben kann so nicht „gut“ sein, weil es vergeht und nichts und niemand in der Lage ist, das Leiden des Menschen an sich selbst aufzuheben (ebd., S. 16, 18). Man könnte, heisst es am Schluss des Gedichts, diesem Befund wohl Hoffnung hinzufügen (ebd., S. 17), aber das bleibe angesichts der Gewalt der Natur eine vage Grösse.

Obwohl manche seiner eigenen Motive angesprochen waren, reagierte Rousseau reagierte ausgesprochen heftig auf das Poem *Sur le désastre de Lisbonne*,¹⁸⁹ stellte doch Voltaire die Güte der Natur in Frage, also auch die spätere Prämisse der natürlichen Erziehung, wonach nur die Gesellschaft den Menschen verderben könne. Dass die Natur dem Menschen schaden kann oder gar will, wollte und konnte Rousseau nicht wahrhaben, anders nämlich liess sich der allgemeine Optimismus der Erziehung nicht verteidigen. Ohne die Güte der Natur, das wusste Rousseau schon zu diesem Zeitpunkt, gäbe es keine wirkliche Alternative zur Gesellschaft.

Daher verlagert Rousseau in seinem *Brief an Voltaire* das Problem:

„Es ist nicht davon die Rede, zu wissen, ob jeder von uns leidet oder nicht, sondern ob die Schöpfung des Weltalls gut war und ob in der Anordnung dieses Weltalls unsere Übel unausweichlich waren. Also würde, wie mir scheint, der Zusatz eines Artikels den Lehrsatz¹⁹⁰ richtiger bestimmen, und statt Alles ist gut wäre es vielleicht besser zu sagen: Das Ganze ist gut, oder Alles ist gut für das Ganze. Alsdann ist es augenscheinlich, dass kein Mensch weder dafür noch dawider bündige Beweise geben

¹⁸⁸ Die Idee des partiell Bösen und des „universal Good“ geht auf Alexander Pope zurück (Essay on Man, Epistel I/290). Ihn greift Voltaire (1756, S. 6) persönlich an.

¹⁸⁹ Rousseau schrieb Voltaire einen längeren Brief über dessen Gedicht; Voltaire bestätigte den Eingang dieses Briefes am 1. September 1756. Rousseaus Brief wurde entgegen der Absicht des Verfassers veröffentlicht, und zwar in den Nummern 53 und 44 (1760) der Zeitschrift von Samuel Formey, dem Sekretär der Berliner Akademie. Rousseau berichtet über diesen Vorfall ausführlich in den *Confessions* (Neuntes Buch: O.C. I/S. 429ff.).

¹⁹⁰ *Tout est bien*.

könnte, denn diese Beweise hängen von einer vollkommenen Kenntnis der Anordnung der Welt und des Endzwecks ihres Urhebers ab, und diese Kenntnis übersteigt unstreitig den menschlichen Verstand" (Schriften Bd. 1/S. 325).

In dieser Frage dürfe nicht die Vernunft, sondern müsse die Vorsehung tätig werden (ebd., S. 327/328).¹⁹¹ An das Gute der Natur könne man nur glauben, weil es dafür keinen physikalischen Beweis gibt. Aber sollte man deswegen den Glauben an die gute Natur aufgeben? Voltaires skeptische Vernunft bleibe ohne Ertrag für die Menschen. Wer das „Gute“ und das „Böse“ bloss als Relation betrachtet, die angesichts der Erfahrungen in Natur und Gesellschaft nicht für das *Gute* entschieden werden kann, trägt zum Glück der Menschen nichts bei.

„Eine Unmenschlichkeit (liegt) darin ..., friedfertige Seelen zu verwirren und die Menschen ohne irgendeinen Nutzen zu bekümmern, wenn das, was man sie lehren will, weder gewiss noch nützlich ist. Mit einem Wort, ich denke, dass man ... den Aberglauben, der die Gesellschaft in Unordnung bringt, nicht zu stark angreifen und der Religion, die die Gesellschaft aufrechterhält, nicht zu grosse Achtung bezeugen sollte" (ebd., S. 329).

Optimismus muss gleichermassen gewiss und nützlich sein, was nur gelingt, wenn die Natur seine Grundlage ist. Dass „das Ganze“ gut sei, kann man nur glauben, der Glaube muss aber unabhängig von der Erfahrung gehalten werden, wenn der Satz der Güte der Natur überzeugen soll. Wendet man ihn auf die Erfahrung an, dann sind zu schnell zu viele Gegenbeispiele bei der Hand, um die Naivität des gläubigen Optimismus lange bewahren zu können. Katastrophen beweisen die Kontingenz der Welt und die Unberechenbarkeit der Natur, während der Glaube annehmen soll, alles - Welt und Mensch - sei an sich und in seinem Wesen vollkommen.

Zusammengefasst wird die Kritik an Voltaire in den *Confessions* mit einem sehr viel deutlicheren Satz:

„Voltaire hat zum Schein vorgeben, an Gott zu glauben, während er in Wirklichkeit nur an den Teufel glaubte. Sein sogenannter Gott ist nichts als ein böswilliges Wesen, das sein einziges Vergnügen darin findet, Unglück herbei zu führen“

Das darf nicht sein, weil dann die ganze Konstruktion der „guten Natur“ zusammenbrechen würde. Die Ursachen des Bösen dürfen nicht in der Natur oder gar in Gott gesucht werden, „darum muss Voltaire den Teufel konstruieren, wenn er das Erdbeben von Lissabon als Katastrophe der Natur ansieht.

In einem Brief an vom 7. Dezember 1755 präsentierte Rousseau zum ersten Male sein Theorem der *perfectibilité*, das als Prinzip der Natur eingeführt wird. Jedes Lebewesen muss sich perfektionieren, so auch der Mensch; aber der Mensch hat die Freiheit, sich auch gegen das Prinzip stellen zu können. Die Freiheit, wählen oder sich willentlich entscheiden zu können, unterscheidet den Menschen von allen anderen Lebewesen. Wie aber nutzt nun der Mensch seine Möglichkeiten zur Selbstverbesserung? Rousseau spricht von dem Streben nach

¹⁹¹ „Um diesen Punkt richtig zu denken, scheint es, die Dinge sollten in der physischen Ordnung nur relativ und in der sittlichen Ordnung absolut betrachtet werden, so dass der grösste Gedanke, den ich mir von der Vorsehung machen kann, ist, dass jedes materielle Wesen relativ auf das Ganze und jedes vernünftige und empfindende Wesen relativ auf sich selber bestmöglich eingerichtet ist, was in anderen Ausdrücken sagen will, dass es für den, der sein Dasein fühlt, besser ist, dazusein, als nicht dazusein" (Schriften Bd. 1/S. 327).

Verbesserung, das dem Menschen eigen sei, aber ständig zum Gegenteil dessen führe, was beabsichtigt werde. Mit Hilfe der Umstände versuche der Mensch, sich ständig zu verbessern, doch alles, was die Perfektibilität macht, alles, was im Namen des Fortschritts geschieht, fällt tiefer hinter das zurück, was selbst die Tiere erreicht haben.

- Das Gute potenziert das Böse, sofern die Ursachen des Bösen weiter bestehen. Fortschritt ist naiv, wenn er nicht damit rechnet, dass jede Verbesserung in ihr Gegenteil umschlagen kann.
- Der Mensch wird zum Tyrannen seiner selbst und der Natur, wenn er für den Ursprung keinen Ersatz findet.
- Der blosse Zustand der Gesellschaft kann das nicht sein, weil sich darin überhaupt erst die Übel ergeben haben, die im Ursprung gar nicht vorhanden waren.
- Die Instinkte des *savage man* haben in der Gesellschaft keinen Ersatz gefunden und sind stattdessen durch Phantasien der Perfektionierung korrumpiert worden.

Grundlegend für den Menschen sind seine Leidenschaften. Im Naturzustand fallen Bedürfnisse und Leidenschaften zusammen, kein natürlicher Mensch käme auf den Gedanken, sich selbst verbessern zu können oder gar zu müssen, etwa weil die Philosophie dazu anhält. Diese *condition animale* wird überwunden durch das Bewusstsein, sterblich zu sein und die Vorstellung des Horrors, den dieses Bewusstsein auslöste. Der anschließende Entwicklung des menschlichen Geistes ist jeweils proportional zu den gegebenen Bedürfnissen gewesen und hat die Leidenschaften immer mehr von dem ursprünglichen Gleichgewicht entfernt.

Aus dieser historischen Beschreibung ergibt sich der Gegensatz der guten Natur und des Zusammenlebens der Menschen in Gesellschaft. Im Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars wird dieser Gegensatz nicht zufällig mit Metaphern der Musik beschrieben:

„Le tableau de la nature ne m’offroit qu’harmonie & proportions, celui du genre humain ne m’offre que confusion, désordre! Le concert règne entre les éléments, & les hommes sont dans le chaos!” (O.C. IV/S. 583).

„Chaos“ ist soziale Dissonanz, die verhindert, dass Zusammenleben eine Ordnung erhält, die mit der Natur des Menschen verträglich wäre. Ursprünglich war ein geordnetes Zusammenleben gar nicht nötig, weil die Menschen autark waren und sich selbst unterhalten konnten oder mussten.

Das ist keine Idee, die Rousseau allein für sich in Anspruch nehmen konnte. Sein *savage man* ist in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine häufig anzutreffende literarische Figur, mit der Rousseau nur eine besondere Philosophie des Ursprungs verband. Beschreibungen über das Leben der „Wilden“ und besonders die Reiseliteratur aus Amerika, waren Mitte des 18. Jahrhunderts eine beliebte Lektüre und Objekt vieler Diskussionen. Oft sollte mit Hinweis auf die „sauvages“ der positive Abstand des Zeitalters der Aufklärung gegenüber den „Barbaren“ dargestellt werden, aber es gab auch Versuche in umgekehrter Richtung. Der „edle Wilde“ (*noble savage*) ist also keine Erfindung Rousseaus, sondern ein viel genutzter Topos der zeitgenössischen Literatur.

Der Ausdruck „noble savage“ kommt in der englischen Literatur vermutlich 1674 zum ersten Male in John Drydens heroischem Drama *The Conquest of Granada*¹⁹² vor und ist im 18. Jahrhundert vielfach verwendet worden, wenngleich nicht im Sinne Drydens. In verschiedenen Werken ging es darum, der Gesellschaft den Spiegel ihrer besseren Ursprünge vorzuhalten. Der Mensch der Natur wird geschildert als frei von den Übeln der Gesellschaft, unabhängig von Bedürfnissen des Luxus, nicht angewiesen auf Eitelkeiten und edel in seinen Gesinnungen. Selbst Voltaire hat sich in *L'Ingénu* (1767)¹⁹³ an diesem Thema versucht.

Ein frühes Beispiel für diese in England und Frankreich viel gelesene Literatur sind etwa Joseph-François Lafitau's *Moeurs des sauvages américains* (1724), von denen im gleichen Jahr auch eine englische Übersetzung erschien.¹⁹⁴ Lafitau, der lange als jesuitischer Missionar in Amerika gelebt hatte und genaue Beschreibungen der Lebensweisen in Stammeskulturen vorlegte, wollte nachweisen, dass die Indianer nicht „primitiv“ seien, weil auch sie an Gott glauben würden. Ihre Sitten seien daher nicht „wild“ sondern zivilisiert und gut. Das hatte 1704 schon Nicolas Guedeville (1654-1721) behauptet,¹⁹⁵ und in dieser Literatur findet man auch Hinweise auf die Wahrnehmung des Göttlichen mit dem Herzen, wenn die Doktrinen fehlen. Gott, heisst es in der englischen Übersetzung von Lafitau's Buch über die Sitten der Indianer, „engraved the sentiment in the heart of all man“ (Lafitau 1974).

Auch der antike Topos des *goldenen Zeitalters* fehlt nicht.¹⁹⁶ Mit diesem Topos wird es möglich, für den Zustand der Gegenwart eine ideale Herkunft annehmen, dem die korrupte Gesellschaft nachgefolgt ist. Sie wäre damit nicht ursprünglich. Dieser Topos wird längst vor Rousseau benutzt¹⁹⁷ und ist in der zeitgenössischen Literatur an vielen Stellen geläufig. Das gilt auch für die Hochwertung des einfachen Lebens auf dem Lande, das viele Autoren im 18. Jahrhundert als vorbildlich hingestellt¹⁹⁸ und von der dekadenten Erfahrung der Stadt unterschieden haben. Und schliesslich hatte schon Alexander Pope in dem Poem *Essay On Man* geschrieben, dass der „state of nature“ gleichzusetzen sei mit dem „reign of God.“

Rousseau bezieht sich explizit auf die Reiseliteratur, die seine Anschauung massgeblich bestimmt hat. Er konstruiert im Rahmen dieser Literatur eine besondere Variante, die davon ausgeht, dass der *homme sauvage* singular verstanden werden muss. Er lebte als Mensch für sich und frei von einer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe oder zu einem Stamm. Im Zustand der Natur, hat der Mensch weder moralische Beziehungen noch besondere Pflichten, und kann also weder gut noch schlecht, sondern nur unschuldig sein. Er kennt keine Tugenden und auch keine Laster.¹⁹⁹ Weder der Zuwachs der Aufklärung noch der Zwang des Gesetzes, sondern nur die Ruhe Leidenschaften und die Unkenntnis der Laster haben die Wilden davor zurückgehalten, Böses zu tun.

¹⁹² *Almanzor and Almahide, or The Conquest of Granada* (Drama in zwei Teilen, Uraufführung 1670/1671). Hier kommen die folgenden Zeilen vor: „I am free as Nature first made man, //Ere the base laws of servitude began, // When wild in woods the noble savage ran.“

¹⁹³ Erzählt wird die Geschichte eines sanftmütigen, naiven Huronen aus Kanada, der in Frankreich zivilisiert und dadurch unglücklich wird.

¹⁹⁴ *Manners of the American Natives Compared with the Manners of Earliest Times* (London 1724) (Lafitau 1974).

¹⁹⁵ *Dialogues ou Entretiens d'un sauvage et du Baron de la Hontan* (Paris 1704).

¹⁹⁶ Vgl. zur Verwendung des *âge d'or* bei Rousseau die Studie von Terrasse (1970).

¹⁹⁷ Etwa: James Thomson: *The Castle of Indolence* (London 1748).

¹⁹⁸ In der englischen Literatur vor allem im Anschluss an John Pomfrets Poem *The Choice* (1700). Bekannt ist auch Albrecht von Hallers Gedicht *Die Alpen* (1729) und im Blick auf Rousseau Hans Caspar Hirzels *Der philosophische Bauer* (deutsch 1761, englische Übersetzung 1770).

¹⁹⁹ Voltaire kommentierte diese Stellen trocken mit dem Satz: „Le sauvage n'est méchant que comme un loup qui a faim“ (Havens 1933, p. 10).

In diesem Sinne macht Unwissenheit stark, und erst das moralische Gefühl des Mitleids liess aus einem robusten Wilden ein schwaches Kind werden, wie es in einer berühmten Metapher heisst. Die Metapher ist gegen Thomas Hobbes gerichtet, und sie ist aufschlussreich für Rousseaus Konstruktion der Erziehung.

- Hobbes sage, so Rousseau, „the evil man is a robust child“.
- Aber das werde weder der menschlichen Natur noch den Kindern gerecht.
- Das Böse ist nicht Teil des Naturzustandes, weil der *homme sauvage* nicht über moralisches Wissen verfügt und so nicht zwischen „gut“ und „böse“ unterscheiden kann.
- Kinder werden erzogen, sie sind unschuldig wie der *homme sauvage*, aber nicht stark wie er.
- Je länger sie im Naturzustand belassen werden, desto robuster können sie werden, vorausgesetzt, sie kommen nicht mit der Unterscheidung des Guten und des Bösen in Berührung.

Die Erziehung würde so ein moralisches Moratorium voraussetzen, einen Zustand der Unschuld, der von der Gesellschaft möglichst fern gehalten wird. Es ist kein Paradies, aus dem man vertrieben wird, wohl aber ein zweiter Naturzustand. Im zweiten Discours beschreibt Rousseau ein „juste milieu“, in dem es möglich war, die goldene Mitte zu halten zwischen der Trägheit des Primitiven und der launischen Aktivität unserer Eigenliebe. Der Zustand der ersten Gesellschaft sei gekennzeichnet gewesen von einem einfachen und solidarischen Leben, begrenzten Bedürfnissen und den Gebrauch nützlicher neuer Werkzeuge. Diese Epoche sei die glücklichste und stabilste in der Geschichte der menschlichen Gesellschaft gewesen, aber sie ist unwiderrufflich vorbei.

Das Problem ist, was dieses *juste milieu* ersetzen soll. Die Antwort, die Rousseau nahe legt, verweist auf die Theorie der Gesellschaft und der Erziehung gleichermaßen. Der Urheber des Bösen, heisst es im *Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars*, ist niemand anderer als der Mensch selbst. Es existiert kein Übel, ausgenommen das, was der Mensch erzeugt hat. Das allgemeine Übel ist die allgemeine Unordnung, die beseitigt werden kann, wenn die Werke des Menschen *nicht* mehr massgebend sind. Alles Leid und so allen Schmerz hat sich der Mensch selbst zuzuschreiben, es ist nicht von Natur aus vorhanden. Nur wer übermässig die Reflexion bemüht, also sich ständig mit Anderen vergleicht und auf Gesellschaft hin entwirft, empfindet Schmerz als schmerzhaft.

Wer - wie die Kinder - weder Erinnerung noch Voraussicht kennt, dem kann kein Schmerz wirklich etwas anhaben, weil er zwischen sich und dem Empfinden des Schmerzes nichts Drittes wahrnehmen muss. Daher kann alles gut werden, wenn wir die unheilvollen Fortschritte beseitigen, unsere Irrtümer aufgeben und unsere Laster zum Verschwinden bringen, also über das Werk des Menschen hinausgelangen (O.C. IV/S. 588). „Gesellschaft“ wäre dann einfach Assoziation ohne soziale Übel, die nur deswegen entstehen, weil und soweit im Werk der Menschen die Natur *keine* Beachtung findet. Für die Kritik der Erziehung folgt daraus: „Der Mensch ist schwach, wenn er abhängig ist, aber ist emanzipiert, bevor er robust wird.“

Wäre die Natur der Massstab, könnte es zu keiner Degenerierung der Sitten kommen, deren Ursache Rousseaus bereits in seinem frühen Fragmenten mit ständiger Reflexion zusammenbringt. Alle Schönheit und jede Form von Geschmack basieren heute nur noch auf Imitation, während alle wahren Modelle für den Geschmack nur aus der Natur kommen können. Je mehr man sich von dem Lehrmeister Natur entfernt, desto weniger findet man eine

passende Form. Daher ist gesellschaftliches Leben künstlich und Erfahrung degeneriert. Die Menschen imitieren Imitationen.

Ein zentrales Übel der modernen Zivilisation ist das Vertrauen auf den verlässlichen Zuwachs des Wissens, das davon ausgeht, die Irrtümer könnten verschwinden. Rousseau war ein verständiger Leser der Lehren Senecas. Von ihm übernimmt er die antike Lehre der *ataraxia*, der inneren Festigkeit oder Unerschütterlichkeit, die Teil der Lebensform sein muss, also nicht gelehrt werden kann. Wer tugendhaft leben will, muss sich den Versuchungen der Gesellschaft entziehen. Weisheit ist nicht Wissen; wohl ist der Nichtwissende ein Tor (*stulti*), aber Weisheit und ein tugendhaftes Leben entstehen nicht einfach dadurch, dass sich das Wissen vermehrt.

Im *Emile* wird dieses stoische Motiv so gefasst:

- **Je mehr die Menschen wissen, desto mehr irren sie,**
- **die einzige Möglichkeit, Irrtümer zu vermeiden, ist Unwissenheit.**

Vorher, in dem kritischen Brief an Voltaire vom 7. September 1755 hiess es: „Aber lassen sie uns zuerst das Interesse befragen für unsere Privatangelegenheiten und die Wahrheit für unsere Schriften. Obwohl man Philosophen, Geschichtsschreiber, Gelehrte bedarf, um die Welt aufzuklären und ihre blinden Bewohner zu leiten, - wenn der weise Memnon mich recht berichtet hat, so kenne ich nichts so Nürrisches als ein Volk von Weisen“ (Correspondance t. III/S. 165). Und am Ende eines Briefes an die Marquise de Verdelin vom 12. März 1760 schreibt Rousseau:

„Ruhm der Philosophie! Das Jahrhundert der Philosophen ist das Jahrhundert der Verrückten, der Feiglinge und der Schelme. Man sagt, dass all diese Leute meine Maximen bekämpfen. Man täuscht sich; sie arbeiten ununterbrochen daran, sie zu beweisen“ (Correspondance t. VII/S. 58).

Philosophie steht im Gegensatz zur Natur. Die philosophischen Systeme streiten sich um das beste Wissen, aber sie führen alle in die Irre, schreibt Rousseau am 31. März 1769 an Pierre-Alexandre DuPeyrou,²⁰⁰ weil sie untereinander so widersprüchlich sind, dass aus ihnen alles geschlossen werden kann und so nichts hervorgeht. Den verlässlichen Weg zeigt einzig die Natur (Correspondance t. VI/p. 63); sie also ist der Massstab der Gesellschaft wie der Erziehung. Und die Maxime der Natur ist denkbar einfach. Sie verlangt, dass man bei sich selbst beginnen und enden muss (*ibid.*, p. 64). Auf die Theorien ist kein Verlass, aber genau eine *Theorie* der Erziehung hat Rousseau geschrieben.

²⁰⁰ Du Peyrou besass Rousseaus besonderes Vertrauen, nachdem er 1765 Materialien über die Verfolgungen und Nachstellungen Rousseaus in Môtiers veröffentlicht hatte (Du Peyrou 1765).

5. Theorie der Erziehung

Rousseaus Interesse an pädagogischen Themen erklärt sich vor allem aus den politischen Prämissen seiner Fragestellung. Was von ihm als „natürliche Erziehung“ zum Thema gemacht wird, ist ziel- und zweckgebunden. Die Theorie wird entwickelt in dem Buch *Emile ou de l'éducation*, das 1762 erschien. Vorangestellt war ein lateinisches Motto, das in der Übersetzung so heisst:

„Wir leiden an heilbaren Krankheiten, und die Natur hilft uns, die wir zum rechten Dasein geschaffen sind, wenn wir uns nur bessern lassen wollen“ (O.C. IV/S. 239).

Verfasser des Zitats ist der römische Stoiker Lucius Annaeus Seneca, den Rousseau oft erwähnt. Das Zitat stammt aus dem zweiten Buch der Schrift *De Ira*,²⁰¹ also über den Zorn, der als schlimmster und zugleich gefährlichster Affekt des Menschen verstanden wird. Seneca kommt zu dem Schluss, dass dagegen nur eine Einstellung hilft, die später als stoische Ruhe bekannt wurde. Basis dieser Ruhe ist die Natur, die dem Menschen hilft, zum „rechten Dasein“ zu gelangen.

Rousseau will diesen Satz politisch verstanden wissen. Zu Beginn des *Emile* unterscheidet Rousseau zwischen „Mensch“ (l'homme) und „Bürger“ (le citoyen), und er sagt, man müsse sich entscheiden, ob man den einen oder den anderen erziehen will (O.C. IV/S. 248). Man kann nicht beide erziehen. Gemeint ist damit aber kein Ausschlussverhältnis, wie viele Rousseau-Interpreten angenommen haben, sondern eine Reihenfolge.

- Der Mensch muss als Kind gemäss seiner Natur erzogen werden,
- damit er die Stärke erlangt, als Bürger er selbst zu sein und in einen sozialen Vertrag eintreten zu können.
- Das ist die entscheidende Prämisse der ganzen Theorie.

Rousseaus Theorie der Erziehung entwickelte sich allmählich und sie ist weder frei von Widersprüchen noch in sich geschlossen (Terrasse 1992). Genauer muss man sagen, dass Rousseau nicht *eine* Theorie der Erziehung vorgelegt hat, sondern *mehrere*, die je nach Lage seiner Argumentation verschieden ausfallen. „Erziehung“ bedeutet in der *Nouvelle Héloïse* (1761) etwas anderes als in den *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa reformation projetée* (1770/1771). Und Rousseaus zahlreiche Kommentare zu Fragen der Erziehung in seinem umfangreichen Briefwerk geben nochmals eine andere Sicht wieder, auch weil er hier mit sehr konkreten Anfragen von zumeist weiblichen Leserinnen konfrontiert ist, die sich nicht einfach unter Berufung auf den *Emile* und seine Theorie beantworten liessen.

- In der *Nouvelle Héloïse* thematisiert Rousseau in sehr emphatischer Form die Bedeutung der Mutter für die Erziehung jüngerer Kinder, ein Thema, das ein Jahr später im *Emile* gar nicht mehr vorkommt.
- In den *Considérations sur le gouvernement de Pologne* sieht Rousseau als Faktor für die Entwicklung der Gesellschaft etwas an, was die Theorie der

²⁰¹ De Ira L. II/c.13.

Erziehung im *Emile* kategorisch ausschliesst, nämlich nationale Schulbildung und Unterricht für alle Kinder.

- In dem Essay über die *politische Ökonomie* von 1755 plädiert er für eine spartanische Version der Erziehung zur Vaterlandsliebe,
- während er sich im *Contrat Social* auf auffällige Weise jeglichen Hinweises auf Erziehung enthält.

Bei der Einschätzung von Rousseaus Theorieleistung müssen auch die Kontexte der zeitgenössischen Diskussion beachtet werden. Weder war Rousseau der erste, noch der einzige Autor im 18. Jahrhundert, der über eine „natürliche Erziehung“ nachdachte. Die überragende Bedeutung speziell seiner Theorie ist nachträglich konstruiert worden und sie bezieht sich in aller Regel allein auf den *Emile*. Die Varianten von Rousseaus Erziehungstheorie sind von der Kritik so gut wie nie beachtet worden. Damit kann als in sich geschlossen und singular erscheinen, was an vielen Stellen widersprüchlich erscheint und oft lose Enden hinterlässt, die gar nicht verknüpft worden sind.

Warum sich Rousseau so ausführlich mit Fragen der Erziehung befasst hat, was weder Voltaire noch Diderot oder Grimm in den Sinn gekommen wäre, lässt sich nicht einfach mit Hinweis auf die seit dem ersten Drittel des 18. Jahrhunderts anschwellende Literatur beantworten. Zwischen dem Arzt Julien Offray de La Mettrie und dem Generalsteuerpächter Claude Adrien Helvétius, einem der reichsten Männer Frankreichs, ist das Thema der Erziehung theoretisch soweit abgehandelt worden, dass Rousseau auch darauf hätte verzichten können, den *Emile* zu schreiben. Zugleich wollte er sicher kein Autor unter vielen sein. Aufschlussreich für das in seinen Briefen kaum kommentierte Motiv, warum er ein Buch ausgerechnet über Erziehung geschrieben hat, ist Rousseaus Vorwort zum *Emile*, das oft überlesen worden ist.

Der erste Satz des *Emile* lautet so:

„Ce Recueil de réflexions et d’observations, sans ordre, et presque sans suite, fut commencé pour complaire à une bonne mere²⁰² qui sait penser“ (O.C, IV/S. 241).

Der Adressat des Buches ist nicht einfach nur die lesende Öffentlichkeit, sondern die „gute Mutter“ deren Werk der Erziehung unterstützt werden soll. Eine Mutter kommt im *Emile* aber gar nicht vor. Die Perspektive ist imaginär, Rousseau schreibt für eine „denkende Mutter“ die nur im ersten Satz des Vorwortes überhaupt erwähnt wird. Das Exposé und die Begründung des Buches gehen weit darüber hinaus und beschränken sich gerade nicht auf den Erziehungssinn einer Mutter, der vermutlich nur wenig Raum hat für Paradoxien, von denen Rousseaus Werk aber lebt.

Ursprünglich, so Rousseau weiter, habe er nur im Sinn gehabt, ein Memoire zu schreiben, daraus sei nun eine Art Traktat geworden, der zu lang sei für das, was er enthält und zu kurz für die Materien, die er behandelt. Obwohl nicht perfekt, habe er den Traktat doch für den Druck frei gegeben, weil das Thema der Erziehung grosse öffentliche Aufmerksamkeit verdient. Er werde wenig sagen über den Wert einer guten Erziehung, auch werde er sich nicht dabei aufhalten, einen Beweis zu führen, dass die herkömmliche Erziehung schlecht sei. Tausend andere Autoren hätten das bereits getan, und er werde sein Buch nicht mit Dingen füllen, die jeder kennt.

²⁰² Die französischen Zitate folgen Rousseaus eigener Schreibweise.

Der Anspruch ist ein ganz anderer, und er wird so eingeleitet: Seit den Anfängen der Zeit gab es immer wieder einen Aufschrei gegen die etablierte Praxis sei es der Gesellschaft, sei es der Erziehung, ohne auf überzeugende Weise zu sagen, wie man es besser machen kann (ibid.).

„Die Literatur und Gelehrsamkeit unseres Jahrhunderts zielen viel mehr darauf ab zu zerstören, als aufzubauen. Man tadelt im Ton der Schulmeister. Wenn man etwas vorschlagen will, so muss man einen anderen Ton anschlagen, der nicht vom philosophischen Hochmut getragen ist. Die vielen vorliegenden Schriften über Erziehung haben zielen nur auf einen Nutzen ab, nämlich öffentlichen Eindruck zu machen, während der allererste Nutzen einer solchen Schrift immer vergessen wird. Sie muss die Kunst darzustellen, wie man Menschen bilden kann. Meine Art, das Thema zu behandeln, war sogar nach Lockes Buch über Erziehung ganz neu, und ich fürchte, sie wird es auch nach meinem Buch bleiben“ (ebd.).

Der Anspruch geht also dahin, den Nutzen der Theorie nicht einfach zu behaupten, sondern praktische Erziehung unter Beweis zu stellen. Aber lagen nicht genau dafür zahllose Traktate in ganz Europa vor? Die Literatur über Erziehung ist immer „praktisch“; um 1750 kann man allein in Frankreich Hunderte von Schriften nachweisen, die einzig das im Sinn haben, was Rousseau als sein eigenes und „völlig neues“ Thema hinstellt. Sie alle müssen falsch gewesen sein, wenn Rousseau Recht gehabt haben soll. Doch was machte ihn so sicher? Warum glaubte er, auch noch nach Locke den ersten richtigen Traktat über Erziehung und so die Neubegründung des Feldes geschrieben zu haben?

Die Antwort ist ebenso einfach wie raffiniert. Rousseau stellt sich vor als den ersten Autor, der die Erziehung von der Kindheit aus konzipiert. Die Perspektive ist also gar nicht die der denkenden Mutter, sondern die des Kindes, und dafür reklamiert Rousseau Originalität:

„Man kennt die Kindheit nicht, mit den falschen Vorstellungen, die man davon hat, verirrt man sich umso mehr, je weiter man geht. Die Weisesten halten sich an das, was für die Erwachsenen wichtig ist zu wissen, nur das soll unterrichtet werden; diese Weisen ziehen nicht in Betracht, was die Kinder zu lernen imstande sind. Sie suchen immer nach dem Erwachsenen im Kinde und denken nicht an das, was ein Kind ist, bevor es erwachsen wird. Dies ist es, was zu erforschen ich mich am meisten bemüht habe, damit, auch wenn meine Methode ein Hirngespinnst und falsch (*chimérique et fausse*) sein sollte, man sich doch stets meine Beobachtungen zunutze machen kann“ (ebd., S. 241/242).

Den Vorrang des Lernens hatte allerdings schon Locke thematisiert, ohne dabei „Wissen“ und „Lernen“ in einen Gegensatz zu setzen. Rousseau will *Kindheit* neu begründen, also nicht einfach nur „Lernen.“ Dafür, heisst es im Vorwort weiter, sei der „systematische Teil“ des Buchs entwickelt worden, der sich mit nichts weniger als „la marche de la nature“ befasst (ebd., S. 2429. Das unterscheidet Rousseau tatsächlich von Locke und allen Sensualisten, und nur deswegen kann er Wissen und Lernen als Gegensatz verstehen.

- Er fragt nicht, wie Lernen beeinflusst werden kann, damit sich das Wissen verbessert,
- sondern wie die Erziehung sich auf das Lernen einstellen kann, das dem Kind von Natur aus eigen ist.

Gleichzeitig wusste Rousseau, dass dieser systematische Teil ihm den grössten Widerspruch einbringen und ihn abstempeln wird. Die Theorie selbst und nicht die Praktikabilität seiner Vorschläge oder seine Beobachtungen würden die Rezeption bestimmen. Es spricht für Rousseau, dass er die Reaktion vieler seiner Leser auf den theoretischen Kern seines Buches vorwegnehmen kann und dafür auch klare Worte findet:

„Dieser systematische Teil wird den Leser am meisten irremachen. Ohne Zweifel wird man mich vor allem deswegen angreifen, und vielleicht haben die Kritiker auch nicht ganz Unrecht. Man wird weniger eine Abhandlung über reale Erziehung zu lesen glauben, als vielmehr die Träumereien eines Menschen, der bloss Visionen über Erziehung hat,“ und diese auch noch mitteilt (ebd.).

Aber was ist dann zu tun, fragt Rousseau weiter. „Ich schreibe nicht über die Ideen eines Anderen, sondern über meine eigenen. Ich sehe die Dinge nicht so, wie die anderen Menschen; das hat man mir schon lange vorgeworfen. Steht es aber in meiner Macht, mir andere Augen zu geben und mir andere Ideen einzuflössen?

Nein. Es steht in meiner Macht, nicht eigensinnig auf meinem Standpunkt zu beharren, nicht zu glauben, dass ich allein klüger sei als alle Welt; es steht in meiner Macht, nicht die öffentliche Meinung zu ändern, sondern der meinen zu misstrauen ... (Aber) warum sollte ich als zweifelhaft darstellen, woran ich persönlich gar nicht zweifele? Ich sage genau das, was in meinem Kopf vorgeht“ (ebd.).

Was ist nun aber der „systematische“ Teil der Erziehungstheorie? Rousseaus erste Erziehungsschrift, Produkt seiner kurzen Episode als Hauslehrer in Lyon,²⁰³ erkennt zwei extreme Positionen der Theorie, die pädagogische und die paternale.

- Die *Erzieher*, gemeint sind die Hauslehrer, wollen, und zwar in dieser Reihenfolge, das Herz, die Urteilskraft und den Geist bilden;
- die *Väter*, also die Auftraggeber, wollen, dass künftige Doktoren entstehen (O.C. IV/S. 7).

Eine moderate Erziehung sei es, so Rousseau, die Wissenschaften nicht zu vernachlässigen, aber das Studium auch nicht zu übertreiben und den nötigen Nachdruck auf die Erziehung zur Sittlichkeit zu legen, weil es dem Kind nichts nützt, wenn es wohl die Wissenschaften im Kopf hat, aber zugleich - und dadurch - sein Herz verdorben wird (ebd.).

In einem Brief vom April 1740, also unmittelbar vor seiner Zeit als Tutor, denkt Rousseau über seine künftige Stellung und die Erfolgsaussichten als Hauslehrer nach. Sein Dienstherr, Gabriel Bonnet de Mably, hatte die Bedingungen erfragt, unter denen der achtundzwanzigjährige Rousseau in seine Dienste treten wolle. Er selbst, schreibt Rousseau, sei wenig sensibel im Blick auf seine Interessen, wohl aber bezogen auf die Achtung, die ihm entgegen gebracht werde. Nur ein ehrenhafter Mann könne erziehen, und nur der sei imstande, mit Kindern Umgang zu pflegen, dessen Herz frei sei vom Unglück und der keine schweren Lasten tragen müsse (Correspondance t. I/p. 119/120). Es müsse also im Interesse der Väter liegen, dass die Hauslehrer sich nicht in einer solchen unterwürfigen Situation

²⁰³ *Mémoire présentée à Monsieur de Mably sur l'éducation de M. son fils*, geschrieben 1740 (O.C. IV/S.1-32). Rousseau war von April 1740 an für ein Jahr als *précepteur* im Hause de Mably tätig. Sein Vertrag wurde nicht verlängert (Cranston 1991, S.150f.).

befänden, und dann nur könnten sie auch erwarten, dass die Kinder den Hauslehrern Achtung entgegen brächten (ebd., S. 120).²⁰⁴

Die mittlere Linie zwischen den Interessen der Väter und denen der Hauslehrer wird in dem offiziellen Bericht an Mably gezogen. In den *Confessions* beschreibt Rousseau allerdings sehr offen, dass er an den beiden Söhnen Mablys gescheitert sei. Der Ältere sei aufgeschlossen, intelligent und sehr lebhaft gewesen, der Jüngere dagegen schien fast dumm zu sein, sicherlich aber war er faul, bockig wie ein Maulesel und unfähig, irgendetwas zu lernen. Zusammen erwiesen sie sich als schlecht und unerziehbar. Jedenfalls war er für sie der falsche Erzieher.

„Ich studierte,“ schreibt er, „den Geist meiner Schüler, ich versuchte, sie sorgfältig und genau zu verstehen, und ich glaube nicht, dass ich jemals auf ihre Tricks hereingefallen bin; aber was nützte es mir, die Krankheit zu erkennen, wenn ich kein Heilmittel hatte? Ich mag alles verstanden haben, vermieden habe ich nichts. Ich erreichte nichts und alles, was ich in der Erziehung tat, war genau das, was ich nicht hätte tun sollen“.

Zehn Jahre später, in einem Brief an Suzanne de Francueil, die Frau des Schriftstellers Charles Louis Dupin de Francueil, vom 20. April 1751, entwirft Rousseau eine „rustikale Erziehung“ die abgegrenzt wird von dem, was die Kinder der Reichen an falscher Erziehung erfahren.

„Wenn es in meiner Macht stünde, so würde ich sie nicht durch Verweichlichung zu den Krankheiten vorbereiten, welche die Anstrengung und die Veränderungen der Luft für diejenigen herbeiführen, die nicht daran gewöhnt worden sind. Sie würden weder tanzen, noch reiten lernen aber sie würden gute, unermüdliche Beine haben. Ich würde weder Schriftsteller, noch Beamte aus ihnen machen: ich würde sie nicht üben, die Feder zu handhaben, sondern den Pflug, die Feile oder den Säbel, Instrumente, welche ein gesundes, arbeitsames, unschuldiges Leben führen lassen, nie zum Übeltun missbraucht werden und dem Rechthandelnden keine Feinde zuziehen. Dazu sind sie bestimmt; durch die bürgerliche Erziehung, die man ihnen gibt, werden sie glücklicher sein als ihr Vater“ (Correspondance t. II/S. 143/144).

Im Sinne dieser Passage stimmt die These, dass Rousseaus Erfahrung als Vater die Entwicklung seines Erziehungsdenkens beeinflusst hat. Es geht in dem Brief um das Schicksal seiner Kinder in den Pariser Findelhäusern und der Anlass der Rechtfertigung wird genutzt, um ein Gegenbild zur konventionellen Praxis zu entwerfen, eine *rustikale* oder *robuste* Erziehung, die Abstand nimmt von allen Formen der Verzärtlichung. Die Natur und nur sie soll in der Erziehung massgeblich sein, um die Kinder auf ein gesundes, arbeitsames und tugendhaftes Leben vorzubereiten, das nicht von dem Stand verdorben wird. Impliziert wird, dass das in den Findelhäusern der Fall sei kann.

Im zweiten Discours von 1755 brachte Rousseau die „robuste“ Erziehung der Natur mit einem dazu passenden historischen Vorbild in Verbindung, nämlich die asketische Erziehung im antiken Sparta. Auf der Basis dieser Idee begann Rousseau im Herbst 1758 mit der Arbeit am *Emile*²⁰⁵ und versuchte, seine verstreuten Überlegungen zur Erziehung zu

²⁰⁴ „Kinder zögern, einen Hauslehrer zu respektieren, denn schlechte Gefolgschaft und eine widerliche Untertänigkeit erscheinen in ihren Augen verächtlich“ (Correspondance t. I/p. 117).

²⁰⁵ Die eigentliche Arbeit begann im Oktober 1758 (Jimack 1960, S. 37). In einem Brief an Lenieps vom 18. Januar 1762, also vor dem Erscheinen des Buches, hatte Rousseau darauf verwiesen, dass es sich um eine Arbeit

bündeln. Die Erziehung des Naturzustandes, in der die Kinder ihre Mütter verlassen, sobald sie stark genug sind, sich selbst zu ernähren, kannte keine Bindungen, sondern nur Funktionen, und sie forderte die Kinder mehr als die Eltern.

- Der *homme sauvage*, so der zweite Discours, lebte für sich allein, ohne Beschäftigung und immer in Gefahr.
- Die Frage ist, was die natürliche Erziehung unter der Voraussetzung einer entwickelten Gesellschaft ausmachen kann, in der sich die Gefahr anders darstellt als in der Natur.

Rousseau rückt zur Beantwortung dieser Frage ab von der Linie, die der Bericht an de Mably gezogen hatte. Die Argumentation war nicht zu halten; beide, die Hauslehrer wie die Väter, haben Unrecht und verkennen die Natur des Kindes. Eine robuste Erziehung orientiert sich weder an den Erwartungen der Väter noch an denen der Lehrer. Es geht Rousseau nicht mehr um das traditionelle Verhältnis von Herzensbildung auf der einen, Unterricht und Wissen auf der anderen Seite, es geht überhaupt nicht um Bildung und Schulung, sondern um die Entwicklung und das Moratorium der Natur, das in einen strikten Gegensatz zur Gesellschaft und so zu den pädagogischen Institutionen gesetzt wird. Das wird umso klarer, je länger die Arbeit am *Emile* andauert.

Rousseaus erste Theorieversuche standen unter dem Eindruck von Charles Rollins *Traité des études*, dem massgebenden Kompendium der französischen Hauslehrer bis 1750 und eine der wenigen pädagogischen Schriften, die in Rousseaus Lektüre nachweisbar sind.²⁰⁶ Rollin begründete neue Prinzipien des gelehrten Unterrichts, einmal im Blick auf die Bedeutung des Studiums der nationalen Geschichte und dann bezogen auf den Gebrauch französischer statt lateinischer Unterrichtswerke. Wie kommt Rousseau aber von einer mehrbändigen Didaktik zur Reform des gelehrten Unterrichts zum Konzept der „natürlichen Erziehung“ das sich gegen jede Form von Lernen richtet, in der Kinder mit Büchern unterwiesen werden?

Die Entwicklung der Theorie hat nicht zuletzt mit Rousseaus Lektüre der zeitgenössischen Kindermedizin (wie: Brouzet 1754) zu tun.²⁰⁷ Die Kindermedizin erlaubte seit ihren Anfängen im 15. Jahrhundert eine von „Lehrern“ und „Vätern“ unabhängige Sichtweise der Erziehung.²⁰⁸ Beschrieben wird in den einschlägigen Traktaten die Natur des Kindes, was getan werden kann, damit sie sich gesund entwickelt, und wie den Krankheiten von Kindern zu begegnen ist. In diesem Sinne handelt sich um Ratgeber, in denen die natürlichen Wege der Erziehung vorgestellt und mit der Analyse von konkreten Fällen auch nachgewiesen werden.²⁰⁹

von acht Jahren gehandelt habe (Correspondance t. X/p. 39). In einem weiteren Brief an Compalet behauptet er gar, es sei ein Werk von zehn Jahren gewesen (Correspondance t. XIII/p. 37). Die an den *Confessions* orientierte These von Ravier (1941, t.I/S. 118), die Basisidee für den *Emile* reiche auf die Zeit nach der Hauslehrertätigkeit zurück, übersieht die Entwicklung von fast zwanzig Jahren (Jimack 1960, S. 36).

²⁰⁶ *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres, par rapport à l'esprit et au coeur* (1726-1731). Charles Rollin (1661-1741) war Professor für Rhetorik am Collège de Plessis und von 1688 an am Collège de France in Paris. 1699 bis 1715 war er Vorsteher des Collège Beauvais, diese Position musste Rollin 1722 aufgeben, weil er die Doktrinen der Jansenisten verteidigt hatte. 1739 opponierte Rollin gegen die päpstliche Bulle „Unigenitus.“

²⁰⁷ Diese These geht auf Variot (1926) zurück; vgl. auch Rudolf (1969) und verschiedene Andere.

²⁰⁸ Dass Rousseau auch die Medizin „à la mode“ versteht (O.C. IV/S. 269), ist dazu kein Widerspruch.

²⁰⁹ Schon die frühen Drucke der Kindermedizin weisen seit dem 15. Jahrhundert immer auch pädagogische Aussagen auf und dienten so als Erziehungsratgeber, oft unterschieden und abgegrenzt von den rigiden moralischen Traktaten der christlichen Pädagogik.

Nicht nur Kinderkrankheiten, sondern auch „Kinder“ (children) sind Mitte des 18. Jahrhunderts Teil des lexikalischen Professionswissens der Allgemeinmedizin (James 1747, S. 541-574).²¹⁰ Dieses empirische Wissen hat die Standards der Praxis häuslicher Erziehung einschliesslich der Behandlung von Kinderkrankheiten wesentlich mitbestimmt.²¹¹ Das natürliche „management of children“, von dem in der englischen Literatur Mitte des 18. Jahrhunderts die Rede ist (Cadogan 1748), wird auf Pflege, Ernährung²¹² und verständnisvollen Umgang bezogen, nicht auf Studium und Unterricht. Das Lernen mit Büchern spielte in dieser Literatur entweder keine Rolle oder es wurde als schädlich für die Gesundheit hingestellt.

„Natürlich“ hiess eine Erziehung immer auch im Blick auf die Abhärtung der Natur, wie etwa an Kuren gegen Fieberkrankheiten gezeigt wurde (Falconet 1723). Krankheiten sollten wie die Leidenschaften als Teil der „histoire naturelle de l’homme“ begriffen werden (Moreau de Saint Elie 1738), die mit der richtigen Ernährung und sorgsamem Pflege der Neugeborenen beginnen müsse (Birmingham 1750). Die Kinder-Orthopädie legte zudem nahe, die Natur im Falle von Missbildungen für korrigierbar zu halten (etwa: Andry 1741). In diesem Sinne gibt es einen medizinischen Naturzustand von Kindern, der von Ärzten und Eltern gestaltet werden kann. Er ist die Voraussetzung für jede Art von Erziehung.

Es ist also einseitig und eigentlich irreführend, die Entwicklung von Rousseaus Konzept der Erziehung lediglich auf den *pädagogischen* Diskurs zu beziehen, etwa auf die „Prinzipien der natürlichen Erziehung“ des Abbé de Morelly.²¹³ Auch die zeitgenössischen Schriften zur „natürlichen Moral“ (wie Toussaint 1748) waren für Rousseau nicht konzeptbestimmend. Er spricht zwar in den *Confessions* von seinem historischen Studium der Moralität, aber damit sind die politischen Theorien der Antike gemeint, nicht die zeitgenössische Moralliteratur. Sie spielt eher eine Rolle im Sinne der Abgrenzung und legt dar, was Rousseau *nicht* wollte.

Die eigenwillige Konstruktion des *Emile* erklärt sich aus dem Abrücken sowohl von Konzepten der Moralerziehung als auch des schulischen Unterrichts. Rousseaus Provokation ist nicht das Konzept der „natürlichen Erziehung“ selbst, das schon in der höfischen Literatur des 17. Jahrhunderts diskutiert wurde und das Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich in den verschiedensten Versionen verbreitet war.

- Als „natürlich“ galten nicht nur die diversen Rezepte zur Gesundheitserziehung, „natürlich“ sollten auch die Formen des Umgangs zwischen Eltern und Kindern sein.
- Eine ganze Literaturgattung empfahl zum Beispiel den Müttern, ihre Kinder selbst zu säugen, statt sie den Ammen zu überlassen.
- Schliesslich galten auch die besonderen Talente der Kinder als „natürlich“ wie mit der zahlreichen Literatur der *enfants prodiges* dokumentiert werden kann.

²¹⁰ Robert James' *Medical Dictionary* erschien im englischen Original in drei Bänden zwischen 1743 und 1745. Die französische Übersetzung, veröffentlicht in sechs Bänden zwischen 1746 und 1748, besorgte Denis Diderot. Das Titelblatt des Druckes verzeichnet Mitübersetzer, nämlich Marc-Antoine Edous und François-Vincent Toussaint, die aber nicht beteiligt waren.

²¹¹ Der fünfte Band der *Encyclopédie* etwa enthält drei einschlägige Einträge, nämlich von Louis Jaucourt „emmailoter“, von Arnulphe Daumont „enfance“ (médecine) und von Antoine-Gaspard Boucher d'Argis „enfant“ (Jurisprudence).

²¹² Wie: Dubois 1726, S. 18-54.

²¹³ Die beiden einflussreichen Schriften Morellys erschienen 1743 und 1745. Zuerst erschien der Traktat über die Erziehung des Geistes, anschliessend der über die Erziehung des Herzens (Morelly 1743, 1745).

Die Entwicklung der Theorie Rousseaus setzt verschiedene Negationen voraus, nicht nur die der Didaktik der Hauslehrer. Ein wichtiger Schritt ist die Zurückweisung der Konzepte öffentlicher Bildung. Am 27. November 1758 antwortet Rousseau auf einen Brief des Genfer Juristen Jean-Robert Tronchin, der ihn später anklagen sollte. Tronchin hatte zuvor eine, wie Rousseau fand, „sehr juristische“ Unterscheidung vorgeschlagen, wie sich die antike Republik von der ihrigen, also von Genf, unterscheiden lasse. Der Unterschied, so Tronchin, liege in der „öffentlichen Bildung“ (instruction publique), die die antiken Republiken kannten, die modernen jedoch nicht. Sollen sich die modernen Republiken entwickeln, dann müssen sie eine zeitgemässe Form der öffentlichen Bildung entwickeln, wie dies im Schweizer Republikanismus auch an verschiedenen Stellen diskutiert wurde.

Rousseau wendet ein, es sei keineswegs sicher, dass eine Republik wie Genf wirklich eine öffentliche Bildung benötige. Als Beispiel für diese These dienen die Handwerker (artisans) aus Genf, die von ihrem Metier und nicht von den Schulen gebildet werden. Ein Uhrmacher aus Genf muss sein Metier noch komplett beherrschen, für einen Uhrmacher aus Paris genügt es, wenn er über die Uhren gut reden kann. Der eine stellt her, der andere verkauft. Daraus zieht Rousseau einen bestimmten Schluss. Wenn man sie konkret nimmt, dann sind die „generellen Beobachtungen“ über die öffentliche Bildung wenig wert.

- Es sind Abstraktionen der Theorie, die keinerlei Erfahrung für sich haben.
- Zu Ende gedacht führe eine gleiche Bildung für alle nur dazu, den festen Boden zu verlieren und nichts richtig zu lernen.
- Aus Handwerker werden keine künstlichen Citoyens, ein Zustand, der die nicht durch Schulung erreicht werden kann.
- Was die „öffentliche Bildung“ am Ende nur befördern wird, ist die Korruption der Gesellschaft, und es wäre im höchsten Masse ungerecht, die Handwerker in ihrer bewährten Lebensform der „öffentlichen Korruption“ auszusetzen.

Die Bildung der Handwerker geschieht durch ihr Metier und nicht durch abstrakten Unterricht. Nur das Metier garantiert eine solide Stellung in der korrupten Welt, die bei den Reichen beginnt und der die Armen folgen. „Voilà précisément l'éducation moyenne qui nous convient, entre l'éducation publique des républiques grèques, et l'éducation domestique des monarchies, ou les sujets doivent rester isolés, et n'avoir rien de commun que l'obéissance“ (ibid.). Auf diese Idee kommt Rousseau am Ende des *Emile* zurück, eine öffentliche und gleiche Bildung für alle, organisiert vom Staat, wird ausgeschlossen - soweit wenigstens, wie das Argument des *Emile* bei Rousseau reicht.

Die Provokation der Theorie Rousseaus ergibt sich aber nicht nur aus der Ablehnung schulischer Allgemeinbildung. Die Aufregung über Rousseaus Theorie hat vor allem zu tun mit ihrer literarischen Konstruktion und dem, was man die Grundsituation oder die „Szene“ des *Emile* nennen könnte. Sie widerspricht allem, was bis dahin unter „Erziehung“ verstanden wurde.

- Es gibt in dieser Szene nur zwei Personen, das Kind und seinen Erzieher.²¹⁴
- Abwesend sind alle Institutionen der Erziehung wie Schulen und Familien, aber abwesend sind auch alle informellen Einflussgrößen wie die Geschwisterreihen oder die Peer Groups der Kinder.

²¹⁴ Die Amme der ersten Jahre wird nur beiläufig erwähnt.

- Schliesslich fehlt auch jeder Hinweis auf die besonderen Spiel- und Verständigungskulturen von Kindern.
- Die Szene geht so aus von einer historischen Tabula rasa der Erziehung, die vollständig neu gedacht werden soll, und zwar als route de nature.

Das Kind ist ein Junge und heisst Emile, benannt vermutlich nach Plutarch.²¹⁵ Der Junge wird einer Art Kur unterzogen, wie sie im 18. Jahrhundert üblich wurden. Genauer: Rousseau spielt einen fiktiven Fall von Erziehung in einem Setting durch, das die Abgeschiedenheit und Konzentration einer Kur verlangt, ohne deren eigene Art von Geselligkeit zu teilen (Essner/Fuchs 2003). Das Ziel ist, die Natur des Kindes zu stärken und keine Schwächen aufkommen zu lassen. Das Kind soll robust werden und so jeder Form von Verweichlichung entsagen. Im „Alter der Natur“ soll *nichts* als die Erfahrung der Natur zählen.

Rousseaus *Emile*, der meistens als „Roman“ bezeichnet wird, spielt *à la campagne* (O.C. IV/S. 326), also in einer Landschaft oder einer natürlichen Idylle fernab städtischer Dekadenz.²¹⁶ Dieses Motiv findet sich sehr früh in den Briefen Rousseaus, es ist also nicht eigens für den *Emile* erfunden worden. Um 1739 schreibt er an einen Unbekannten über den „tumulte des villes“ (Trubel der Städte) und den „fracas du grand monde“ (Getöse der weiten Welt) dem man entfliehen müsse.

„Man kann sich dort nicht der Einsamkeit und Ruhe erfreuen. Retten wir uns auf's Land, suchen wir dort die Erholung und die Zufriedenheit, die wir in der Umgebung der Versammlungen und Zerstreuungen nicht finden konnten. Versuchen wir diese neue Art von Leben, kosten wir ein wenig die friedliche Süsse, die Horaz, ein guter Kenner davon, so gelobt hat“ (Correspondance t. I/S. 72).

Die Landschaft des Romans wird nicht näher beschrieben und existiert nur in der Vorstellung des Lesers. Er muss konkretisieren, was genau *à la campagne* heissen soll. Es gibt weder eine Angabe des Ortes, an dem der Roman spielen soll, noch eine Schilderung des Weges dorthin. Diese Strategie ist seit dem Motiv des *hortus clausus* - also des geschlossenen Gartens - in der Literatur des Mittelalters bekannt und wird von Rousseau effektiv angewendet (Gerhardi 1983).

- Emile ist ein „élève imaginaire“ (O.C. IV/p. 264) in einem geschlossenen, wengleich weitläufigen Garten, dessen genaue Beschaffenheit und Grenzen offen bleiben.
- An dem imaginären Kind sollen das Problem und die Möglichkeiten der Erziehung gemäss dem course of nature paradigmatisch durchgespielt werden sollen.
- Vertraut man dem Vorwort des *Emile*, dann ist das als Anweisung zur praktischen Erziehungskunst zu verstehen.

²¹⁵ „Emile“ nach *Leben des Aemilius Paulus* in den *Vitae parallelae* (Shanks 1927). Rousseaus vielfältige Plutarch-Lektüre ist gut belegt. Er selbst nennt Plutarch „mon maître et consulateur“ (Brief an Madame d'Épinay vom Mai 1754). Die Namensgebung „Emile“ ist allerdings umstritten, Rousseau selbst hat sich dazu nicht geäußert.

²¹⁶ „Les villes sont le gouffre de l'espèce humaine. Au bout de quelques générations les races périssent ou dégènerent; il faut les renouveler, et c'est toujours la campagne qui fournit à ce renouvellement. Envoyez donc vos enfans se renouveler, pour ainsi dire, eux-mêmes, et reprendre au milieu des champs la vigueur qu'on perd dans l'air mal sain des lieux trop peuplés“ (O.C.IV/S. 277).

Die Form ist die einer literarischen Fiktion oder Fabel, die Rousseau konstruiert (Mall 2002), ohne auf eigene oder andere Erziehungserfahrungen zurückzugreifen, sieht man ab von dem Rekurs auf seine Vaterschaft, seine kurzen Tätigkeiten als Musiklehrer und Tutor oder von den Kindern seiner Briefpartner. Den vollständigen Verlauf einer Erziehung hat Rousseau nie erlebt, daher ist zu Recht von einem Kind der - seiner - *Imagination* die Rede. Gleichzeitig wählt er eine Weise der Darstellung, die die Fiktion als realistisch erscheinen lässt. Zahllose Leserinnen und Leser haben den Roman als Schilderung eines wirklichen Falles verstanden und daraus geschlossen, er stelle tatsächlich die praktische Kunst der Erziehung dar.

Im Vorwort des *Emile* äussert sich Rousseau zu dieser Erwartung. In einem Projekt wie dem der natürlichen Erziehung müssen zwei Dinge beachtet werden, die „absolute Güte“ des Projekts und die „Leichtigkeit seiner Ausführung.“ Das Zweite hängt von den Umständen ab und ist nicht mit Notwendigkeit gegeben. Die Umstände der Erziehung sind unendlich verschieden, und dies gleichermassen nach Ländern wie nach Ständen. Was in der Schweiz praktikabel erscheint, ist dies in Frankreich nicht, und was sich im Bürgertum verwirklichen lässt, muss für den Adel ausgeschlossen werden. In diesem Sinne kann es keine gleiche Erziehung an jedem Ort geben, sondern nur das Projekt dieser Erziehung.

Die erste Frage nach der Güte des Projekts beantwortet Rousseau so:

- Wenn das Projekt akzeptabel und praktisch sein soll, dann genügt es, dass das, was gut an ihm ist, mit der Natur der Dinge übereinstimmt.
- In diesem Falle geht es darum, dass die vorgesehene Erziehung zum Menschen und vom Herzen angenommen wird.

Eine praktische Kunst der Erziehung müsste freilich mehr leisten, als auf die „Natur der Dinge“ zu vertrauen. Es ist auch nicht zu sehen, wie eine Erziehung zum Menschen passen soll und was es heisst, sie vom Herzen angenommen zu sehen. Es reicht nicht, dass der Autor von der Güte seines Vorschlages überzeugt ist, er muss sich dem Test der Praxis aussetzen.

Rousseau tut das, indem er eine Fiktion beschreibt und diese als Wirklichkeit erscheinen lässt. Der Leser sieht vor sich einen „Traktat über Erziehung“, den er ernst nehmen soll. Was im *Emile* allerdings beschrieben wird, ist nicht die erlebte Realität einer bestimmten Erziehung mit konkreten Personen und Ereignissen, sondern eine literarische Demonstration, wie sich die Erziehung am besten auf den Gang der Natur einstellen lässt. Dabei geht es nicht um Praxis, sondern um den Plan eines *métiers*, das neu erfunden wird. Rousseaus Frage ist, was Erziehung idealerweise, also unter den optimalen Umständen und frei von allen Vorbehalten, erreichen kann. Die Szene des *Emile* konstruiert diesen besten Fall aus Rousseaus philosophischen Vorgaben heraus.

Teil der Szene ist der Erzieher, als den Rousseau im Fortgang der Entwicklung sich selbst bezeichnet. Eingeführt wird der Erzieher namenlos. Das fiktive Kind erhält einen, wie es im ersten Buch heisst, *gouverneur* (O.C. IV/S. 263), der ihn zum Menschen bilden soll, damit er Bürger werden, mindestens aber sich am Ende der Erziehung für oder gegen eine Gesellschaft entscheiden kann. Diese Erziehung stellt für den Gouverneur eine Lebensaufgabe dar. Jeder Erwachsene kann im Leben nur *einen* Menschen erziehen,²¹⁷ was zugleich bedeutet,

²¹⁷ „On voudroit que le gouverneur eut déjà fait une éducation. C'est trop; un même homme n'en peut faire qu'une“(O.C. IV/S. 265).

dass sich das pädagogische Verhältnis auf zwei Personen beschränkt. Das kann man eine Minimal Art der Erziehung nennen.

Es gibt in dieser *minimal art* nicht nur keine Familie und keine Geschwister, sondern auch kein Elternpaar. Rousseau ist nicht Vater, sondern Gouverneur, und Emile ist ein Waisenkind, das dem ausgesetzt wird, was Rousseau 1751 als die „robuste“ Erziehung der Findelhäuser beschrieben hatte. In dem Brief an Madame de Francueil fehlte nicht der Hinweis auf Platons *Politeia*, in der bereits von einer Erziehung der Kinder in Abwesenheit der Väter gesprochen werde, nur dass die Erziehung der Republik und nicht der Natur gelte, und darum „vile et basse“ sei. Soweit kann man in der Szene des *Emile* auch eine Projektion ihres Autors sehen.

Aber die Szene hat auch einen rationalen Aspekt. Ein zentraler Grund für die Konstruktion der natürlichen Erziehung *à la campagne* ist die Vermeidung von Standesschranken.

- Wenn die Natur des Kindes zu ihrem Recht kommen soll, darf die Erziehung an keinen gesellschaftlichen Stand gebunden sein.
- Gesellschaft ist für Rousseau unterschieden in „Reiche“ und „Arme“ also die wenigen, die sich Luxus leisten können, und die vielen, die davon ausgeschlossen sind.

Auch das unterscheidet Rousseaus „Gesellschaftszustand“ von dem des Staatsrechts, die Kategorie wird nicht neutral gebraucht. Luxus verdirbt die Natur des Menschen, soll es eine Erziehung gemäss der Natur geben, dann muss sie Luxus in jeder Hinsicht ausschliessen. In einem seiner brieflichen Kommentare²¹⁸ zum *Emile* reflektiert Rousseau dieses Problem wie folgt:

„Wenn ich das Pech hätte, als Prinzen geboren worden zu sein, eingengt von meinem Stand, gezwungen zu sein, einen Tross zu haben, ein Gefolge, Hausangestellte, das heisst, Hauslehrer und dennoch einen genug gut entwickelten Geist zu haben, um Mensch sein zu wollen trotz meines Standes, um die grossen Hoffnungen meines Vaters, meiner Frau, der Bürger der humanistischen Republik erfüllen zu wollen, ich fühlte bald die Schwierigkeiten, all dies auf einen Nenner zu bringen, vor allem auch meine Kinder für den Staat zu erziehen oder sie der Natur in den Dienst zu stellen trotz derjenigen, die sie unter den ihresgleichen haben“ (Correspondance t. XVIII/p. 115).

Die besten Umstände sind gegeben, wenn sich eine erwachsene Person auf ein Kind konzentrieren und nichts anderes tun kann, als es gemäss seiner Natur und unbehindert durch den Stand zu erziehen. Die Situation ist, wie es *Confessions* heisst, frei von den Regeln der sozialen Schicklichkeit, und es gibt keine zerworfene Öffentlichkeit, die in Meinungen zerlegt, was sich unbefangen und unbeobachtet entwickeln muss. Rousseau beansprucht dafür keine Realität, sondern nur die Imagination des Lesers. Er soll nicht eine bestimmte Wirklichkeit der Erziehung sehen, sondern das Paradigma erkennen

Rousseaus Paradigma ist das erste Kind ohne Sünde. Beschrieben wird die ideale Alternative zur konventionellen Form der Erziehung, das natürlich heranwachsende Kind, das

²¹⁸ Brief an den Prinzen Louis-Eugène de Württemberg (1731-1795) vom 10. November 1763. Der Prinz, Sohn des regierenden Herzogs Karl-Alexander von Württemberg, war Kavallerieoffizier und stand seit 1749 in französischen Diensten. Anlass des Briefwechsels mit Rousseau war 1762 die Heirat mit der sächsischen Hofdame Sophie Albertine von Bleichlingen.

bis zu seinem zwölften Lebensjahr nichts erfährt als die Natur in ihrer dinglichen Beschaffenheit, und dies ohne jede Systematik des Lernens. Emile erfährt und ergreift die Natur neben sich, ohne formalen Unterricht zu erleben. Er lernt im Buch der Natur, unter Anleitung des Gouverneurs, aber allein für sich, ohne sich mit Anderen und gar den Gleichen des Standes in ein Verhältnis setzen zu müssen. Das Kind lernt mit allen Sinnen, aber ohne sozialen Kontakt. Damit soll die Domestizierung der Natur durch Gesellschaft ausgeschlossen werden.

- Die Szene des Emile soll den Grundsatz der Theorie Rousseaus einlösen,
- nämlich die Stärkung der Kräfte der Natur durch Minimierung der Wünsche bei vollständiger Kontrolle der Lernumwelt.

Kindheit ist das Moratorium der Natur und sie genügt sich selbst. Emile lernt nicht zunehmend „mehr,“ sondern das, wozu ihn seine spartanische Umwelt anleitet. Erziehung *à la campagne* impliziert eine Welt weitgehend ohne soziale Anreize, eine didaktische Welt, die aufgeht in einem Arrangement für das Lernen des Kindes. Institutionen des Wissens sind nicht präsent, das Lernen erfolgt entlang von Anlässen, die vom Gouverneur sorgsam vorbereitet sind.

Der Weg der Erziehung wird als *Entwicklung* der Natur verstanden. „Entwicklung“ ist für Rousseaus nicht Zuwachs oder Steigerung in irgendeiner Form, das würde der grundlegenden Skepsis gegenüber Axiomen des Fortschritts widersprechen.

- Entwicklung ist Abfolge von Altern der Erziehung, die von der Geburt bis zum fünfundzwanzigsten Lebensjahr reichen.
- Die Lernumwelten sind so angelegt, dass sie jeweils den Erziehungsaltern entsprechen.
- Emile lernt also nicht gemäss seinen individuellen Bedürfnissen, sondern gemäss den Interessen, die für das jeweilige Erziehungsalter typisch sein sollen.

Rousseau unterscheidet am Ende der Einleitung des „Manuscrit Favre“ des *Emile*,²¹⁹ inspiriert durch die *Histoire naturelle* von Buffon,²²⁰ vier Alter der Erziehung.²²¹ Neu ist daran, dass Kindheit und Jugend nicht mit dem traditionellen Schema der Lebensalter erfasst werden, also nicht den Beginn eines Zyklus darstellen, der von der Geburt bis zum Tod reicht. Rousseaus Erziehung ist auf eine offene Zukunft eingestellt, ohne das Leben mit einem Stadium des Zerfalls enden zu lassen. Der Anfang des Lebens wird vom Ende unabhängig, der *course of nature* ist nur noch einer der Erziehung.

Begründet wird das mit dem Ablauf der Erziehungsalter, der für die gesamte Konstruktion des *Emile* grundlegend ist (O.C. IV/p. 60).

- Das Erziehungsalter der *Natur* dauert bis zum zwölften Lebensjahr,
- das der *Vernunft* bis zum fünfzehnten,

²¹⁹ Der Genfer Indologe und Mäzen Léopold Favre (1848-1922) berichtete über den Fund, die Echtheit und die Veröffentlichung des Manuskripts im achten Band der *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* (Favre 1912).

²²⁰ Georges Louis Leclerc Comte de Buffon (1707-1788) war von 1739 an Leiter des Jardin du roi in Paris. Die ersten Bände der *Histoire naturelle* erschienen 1749. Teil dieser grossen, am Ende sechsdreissigbändigen Naturgeschichte war die *Histoire de l'homme*, aus der Rousseau die Unterscheidung der Alter übernimmt.

²²¹ „Les âges de l'éducation“ nach Jimack (1960), ch. 7.

- das der *Kraft* bis zum zwanzigsten
- und das der *Klugheit* bis zum fünfundzwanzigsten.

Die Zeit der Erziehung bezieht sich auf alle vier Alter. Alles, was über die „natürliche Erziehung“ gesagt wird, beschränkt sich also auf das *erste* Alter der Erziehung, nur hier gelten die Regeln und Maximen des Lernens im „Naturzustand.“ Die anderen Alter verlangen eine andere Art der Didaktik, was in der Bezugnahme auf Rousseaus Pädagogik fast immer übersehen worden ist. Seine Pädagogik umfasst eine Spanne von vier Phasen, in denen Verschiedenes geschieht. Schon aus diesem Grunde regiert nicht *ein* Prinzip Rousseaus Philosophie der Erziehung.

Nach Abschluss der Erziehung ist das Leben offen, am Ende des letzten Erziehungsalters wird nur ein unbestimmtes „age de bonheur tout le reste de la vie“ (ibid.) in Aussicht gestellt. Man soll hier einen Zusammenhang vermuten, also das Glück des Lebens als Folge der Erziehung annehmen, aber das Glück selbst ist kein Erziehungsalter, das von einem Gouverneur gelenkt werden könnte. Glück kann die Folge der Erziehung sein, aber anders als in vielen sensualistischen Traktaten des 18. Jahrhunderts bestimmt die Erziehung das Glück des Lebens nicht. In diesem Sinne bleibt Rousseau an einer entscheidenden Stelle seinem Freiheitstheorem treu.

Gegenüber dem Leben sind die Erziehungsalter geschlossene Grössen, sie können weder länger noch kürzer dauern und sind auch keinem subjektiven Empfinden unterworfen. Im „Manuscrit Favre“ heisst das zweite Alter „age d’intelligence“ (ibid., S. 165). Es ist bereits in dieser Version das kürzeste Erziehungsalter. Auch das Erwachen der Intelligenz ist nicht *vor* der Zeit möglich. Im Alter der Natur sind Kinder von der Intelligenz ausgeschlossen, soweit sie den unmittelbaren Ort der Erfahrung überschreitet. Bis zum zwölften Lebensjahr findet kein Unterricht statt, der die Intelligenz anregt, weil die Voraussetzung ja ist, dass das dafür geeignete Erziehungsalter noch nicht erreicht ist.

Das „Manuscrit Favre“ stellt die erste Fassung des *Emile* dar, die bereits die gesamte Komposition enthält. Schon hier finden sich drei wesentliche Vorentscheidungen der späteren Theorie.

- Erstens: die Schwäche des Menschen entsteht aus dem Missverhältnis zwischen seinen Kräften und seinen Wünschen, nur wer die Wünsche minimiert, erhöht die Kräfte (ebd., S. 165).
- Zweitens: Intelligenz ist keine Frage des Wissens und genauer: keine Frage der Wissensmenge, anders wäre nur intelligent, wer alles weiss, was unmöglich ist (ebd., S. 166/167).
- Und drittens: Das vorhandene Wissen ist entweder falsch oder unnütz oder eitel (ebd., S. 167), also für die Erziehung im Alter der Natur unbrauchbar.

Man lernt nicht einfach, um ständig mehr zu wissen und klüger zu werden, wie die Pädagogik der Schule unterstellt. Eine besondere Provokation der Theorie Rousseaus ist es, dass sie nicht einen Zuwachs in der Menge von Kenntnissen unterstellt. Die Qualität des Lernens wird nicht umso besser, je länger es dauert, einfach weil es keine Entwicklung abseits dessen gibt, was die Natur vorsieht. Nichts ist *vor* der Zeit möglich, die die Natur gibt. Entsprechend schwer tut sich Rousseau mit einem Phänomen, das die höfische Gesellschaft des 18. Jahrhunderts und deren Erziehungsreflexion sehr nachhaltig bestimmt hat, nämlich die Existenz von Wunderkindern, die sich nicht an die Abfolge der Erziehungsalter halten und offenkundig doch ihrer Natur folgen.

Nichts sei alltäglicher (*commun*), schreibt Rousseau im zweiten Buch des *Emile*, als Kinder wie Erwachsene zu behandeln, also sie zu dressieren und ihre Künste auf dem Markt vorführen zu lassen.

- Erwähnt werden „troupes d’enfants” in Spektakeln „à la Comédie Italienne”, die Pantomimen des berühmten Nicolini,²²²
- Zeichen- und Rechenkünste von Wunderkindern
- und schliesslich, notiert in einem Zusatz zum Handexemplar des *Emile* im Jahre 1764, Mozart, ein kleiner Junge von sieben Jahren,
- der bei seinem Auftritt in Paris noch Erstaunlicheres auf dem Klavier (*clavecin*) vorführen konnte als zuvor eine kleine Engländerin (*ibid.*, S. 402, 1398).

Rousseau kritisiert diese Künste nicht, schliesslich zeigen sie, dass gemacht werden kann, was machbar ist (*ebd.*, S. 402); nur rechnet er sie nicht der geistigen, sondern gemäss der Doktrin der Erziehungsalter der körperlichen Erziehung zu. Sie sind die Folge von Übungen (*ebd.*, S. 403), nicht die Manifestation von Genie oder Intelligenz. Vor der Konstruktion von „Wunderkindern” (*prodiges*) im Sinne einer pädagogischen Aspiration wird nachhaltig gewarnt (*ebd.*, S. 341ff.). Genau das aber, das Genie der *enfants prodiges*, ist das Gegenmotiv zu Rousseaus Konstruktion einer weitgehend ignoranten Kindheit, die nur von der Nähe zur Natur „neben uns“ gekennzeichnet ist.

In der Konsequenz seiner Entscheidung, der Erziehung allein den *cours de la nature* zugrunde zu legen, wird schliesslich ein zentraler Grundsatz der Pädagogik negiert, nämlich dass die Erziehung, gleich in welchem Alter, vor allem mit positiver Kommunikation von Moral zu tun haben muss.

- Für Rousseau ist die „natürliche“ die *negative* Erziehung.
- Sie besteht nicht darin, den Kindern eine positive Doktrin zu vermitteln,
- sondern darin, sie vor Doktrinen zu schützen.

Paradoxerweise wird das zur Kerndoktrin in der Pädagogik Rousseaus. Er wusste, was er mit der Negation der positiven Erziehung tat. Zeitweise hielt er sogar den *Emile* für das letzte Werk aus seiner Feder,²²³ das in den Druck gelangen wird und so gesehen den Abschluss seiner Philosophie darstellt (*Correspondance t. XI/S. 24*).

Rousseaus emphatische Verehrung der Natur hat seine Person zu einem Kult werden lassen, der bis heute anhält. Der Kult hat im 18. und 19. Jahrhundert skurrile Blüten getrieben. 1908 erschien eine *Iconographie de Jean-Jacques Rousseau*,²²⁴ die mehr als tausend Sammelstücke und Devotionalien auslistet, darunter Statuetten, Büsten und Bilder, die nicht nur auf einen öffentlichen, sondern auch auf einen häuslichen Kult hindeuten (*Iconographie 1908*, Pl. VI, XI, XII XIV). Dieser Kult erreichte einen Höhepunkt in der Französischen Revolution, dauerte aber im ganzen 19. Jahrhundert an, nicht im offiziellen Genf, wohl aber in der Lese- und Buchkultur Frankreichs.

An diesem Kult war Rousseau selbst beteiligt. Er war nicht nur ein auffälliger Autor, sondern zugleich eine seltsame Figur, der sich provokativ kleidete und allein dadurch

²²² Grimaldo Nicolini war ein italienischer Tanzmeister, in dessen Pantomimen auch Kinder auftraten.

²²³ Brief an Jean Néaulme vom 5. Juni 1762.

²²⁴ Es handelt sich um die Sammlung von René-Louis de Girardin, dem späten Gönner Rousseaus. .

Aufsehen erregte. Bekannt ist Allan Ramseys Portrait von 1766,²²⁵ das Rousseau in armenischer Kleidung zeigt und ihn so souverän darstellte, wie er selbst nie war (Ravier 1941, t. I/Abb. ggüber S. 96). Ähnlich hat ihn der französische Maler Maurice-Quentin de La Tour²²⁶ gesehen, seltsam unangepasst und irgendwie nicht von dieser Welt (Iconographie 1908, Pl. III). Beide Darstellungen prägen das Bild Rousseaus bis heute. Er wird fast immer auf die eine oder die andere Weise gesehen. Demgegenüber ist wenig bekannt, wie Rousseaus eigene Anschauungen zustande kamen und welche Bilder er vor Augen hatte, als er schrieb.

Was er „Natur“ nannte, hatte innere Bilder. Rousseau hat den Park oder den Landschaftsgarten von Montmorency in den *Confessions* beschrieben und ihn direkt mit der Komposition des fünften Buches des *Emile* in Verbindung gebracht. Dabei wird die künstliche Natur hervorgehoben, die ein „besonders fähiger Künstler“ angelegt habe, und in der er sich so wohl gefühlt hätte wie noch nie in seinem Leben. Mit Thérèse, seiner Katze und seinem Hund hätte er hier sein ganzes Leben ohne einen einzigen Moment der Langeweile zubringen können. Es sei nichts weniger gewesen als ein Paradies auf Erden und er habe dort in Unschuld leben können, ohne in seinem Glück gestört zu werden. So gesehen entstammt das Bild des Ortes der natürlichen Erziehung der unmittelbaren Anschauung ihres Verfassers.

Die zeitgenössischen Bilder von Ermenonville, dem letzten Ort seines Lebens, zeigen einen ausgedehnten, grosszügig angelegten Landschaftsgarten, den René-Louis de Girardin²²⁷ angelegt hatte. Man erhält einen Eindruck von der guten Natur, die durch hortensische Kultivierung beherrscht werden kann (Iconographie 1908, Pl. VIII, XI, X). Diese Anschauung hat Rousseau geprägt, er verstand unter „Natur“ nicht nur einen biologischen Tatbestand, sondern auch eine grosszügige Landschaft, die unberührt ist von gesellschaftlichen Konflikten und sozialer Unrast. Sie erlaubt den Rückzug in Einsamkeit ebenso wie natürliche Formen der Geselligkeit fernab der Stadt und ihren Lastern.

Wie der natürliche Raum die Gestalt des Landschaftsgartens erhält, hat Girardin (1992) selbst beschrieben,²²⁸ unter direkter Verwendung von Rousseaus Theorie der Natur. Girardin war zeitlebens ein entschiedener Anhänger Rousseaus, der sogar versuchte, seine eigenen Kinder gemäss den Regeln des *Emile* zu erziehen. Auch hier sollte gelten, dass die Natur die Regie führen muss, wenn eine sinnvolle Ordnung entstehen soll. Eine Regel dabei ist, dass die Natur nicht überladen werden darf. Auch ein perfekter Garten kennt einen Luxusvorbehalt. Wenn ein Garten auf exotische Weise üppig ist, schreibt Rousseau am 2. Juli 1768 der Duchess of Portland, erkennt man die Natur nicht wieder.²²⁹

Rousseau selbst hat nicht nur Landschaftsgärten als natürliche Paradiese wahrgenommen. Von den anderen Orten fällt vor allem die Petersinsel im Bieler See ins Auge. In den *Reveries* wird die Insel als der Platz beschrieben, der ihn am glücklichsten

²²⁵ Der schottische Maler Allan Ramsey (1713-1784) hatte nach Lehrjahren in Italien 1738 ein Studio in London gegründet. Er galt bald als einer der besten Porträtmaler seiner Epoche. Rousseau malte er während dessen Aufenthalt in England.

²²⁶ Maurice-Quentin de La Tour (1704-1788) war ein bekannter Porträtmaler in Paris, der 1737 seine erste Ausstellung hatte und 1746 in die Akademie der Künste aufgenommen wurde. 1750 wurde er zum königlichen Hofmaler ernannt. Bekannt ist sein Porträt *M. Rousseau, citoyen de Genève*, das 1753 in Paris vorgestellt wurde. La Tour war ein überzeugter Anhänger der Theorien Rousseaus, dessen Schriften er gut kannte.

²²⁷ René-Louis de Girardin (1735-1806) stand seit 1754 in militärischen Diensten. Zwischen 1761 und 1766 besuchte er Landschaftsgärten in England, von 1765 an begann er mit der Entwicklung des Gartens von Ermenonville.

²²⁸ *De la composition des paysages, ou des moyens d'embellir la nature autour des habitations, en y joignant l'agréable à l'utile* (1777).

²²⁹ Gemeint ist der Garten der Veterinärschule von Lyon.

gemacht habe. Hier, in perfekter Angeschiedenheit, hätte er, heisst es in den *Confessions*, den Rest seiner Tage verbringen können. Der Ort des *Emile* ist nicht festgelegt, aber Rousseau hat genaue Vorstellungen, was eine natürliche Landschaft auszeichnet. Die Petersinsel erschliesst er selbst auf Wanderungen, die mit Naturbeobachtungen und intensivem Botanisieren verbunden sind.²³⁰

- Man könnte sich die neue, die natürliche Erziehung auch als eine Art Botanisierungskunst vorstellen, die viel Zeit hat, sich keiner Hast unterwirft und darauf vertraut, dass die Natur sich gemäss ihrer eigenen Zeit des Wachstums entwickelt.
- Die Kunst, wie Rousseau sie beschreibt, verlangt lange Wege, Geduld bei den scheinbar endlosen Wiederholungen, anhaltendes Interesse, den unverstellten Blick für die feinen Unterschiede und die Freude darüber, dass alles neu sein kann, wenn man nicht bereits zuviel weiss.
- In diesem Sinne waren es die eigenen Anschauungen, die Rousseau die Natur als den Grund und Weg der Erziehung nahe legen.

Rousseau spricht im *Emile* von „negativer“ Erziehung, um anzuzeigen, nicht was die Erziehung erreichen soll, sondern was sie vermeiden muss. Negiert werden die beiden in der christlichen Tradition sakrosankten Grössen der Wahrheit und der Tugend. Sie sollen nicht länger Ziel des Handelns sein, denn die wahre Erziehung, so Rousseau, könne nur von der Natur des Kindes ausgehen. Nur wer deren Eigenheiten kennt und ihre Entwicklung vor Augen hat, verfügt über das Wissen, erziehen zu können. Wahrheit und Tugend sind positive Grössen. Aber keine Merkmale der Natur. Daher es heisst im zweiten Buch des *Emile*:

„La première éducation doit ... être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur“ (O.C. IV/S. 323).

Das Herz soll vor dem Laster und der Geist vor dem Irrtum bewahrt werden. Unterricht in Tugend und Wahrheit ist nicht nötig, solange die erste Erziehung andauert, also bis zum zwölften Lebensjahr. Diese Erziehung ist *rein* negativ, weil das pädagogisch Positive - Wahrheit und Tugend - nur negative Auswirkungen auf die Natur des Kindes haben kann, während die Natur aus sich selbst heraus gut ist, solange man sie vor Übergriffen der gesellschaftlichen Erziehung und des schulischen Unterrichts (*enseignement*) schützt. Wesentlich für die „negative Erziehung“ ist, dass Tugend und Wahrheit nicht unterrichtet werden und so keine didaktische Gestalt annehmen.

Die erste Erziehung ist in diesem Sinne nicht „positiv.“ Sie schützt die Natur des Kindes vor unverständlichen Wahrheiten und verständnislosen Forderungen der Tugend, die Kinder weder aufnehmen können noch befolgen werden. Worauf es ankommt, ist zu garantieren, dass in der Erfahrungswelt des Kindes keine Laster auftreten und keine Irrtümer vorkommen. Weder der schulische Unterricht noch jede andere Form von Ausbildung wären dazu in der Lage, weil ihre Lehrmittel viel zu viele Unwahrheiten und Verfälschungen enthalten, die nur dann vermieden werden können, wenn die Erziehung ganz der Natur gilt, also weder der Wahrheit noch der Tugend.

²³⁰ Hier sieht er sich auch als ein zweiter Robinson Crusoe.

Rousseau will eine radikale Umbesetzung: Die Stelle, die die Lehrtradition seit dem Mittelalter mit „Wahrheit“ und „Tugend“ bestimmt hatte, soll durch *Natur* - und *nur* durch sie - gefasst werden. Aus ihr erwächst Stärke, die mit Beschränkung zu tun hat; die Konstruktion ist die eines stoischen Kindes, das vor jeder Versuchung geschützt werden muss, weil es noch nicht imstande ist, sich selbst zu beschränken. Es soll sich nur auf sich beziehen und zu keinen falschen Schlüssen verleitet werden, die alle Doktrinen der Wahrheit und der Tugend unweigerlich mit sich bringen. Auf diese Weise wird das kostbarste Gut der Kindheit bewahrt, ein Leben frei von Vorurteilen.

Das Kind soll den Weg des *homme sauvage* gehen, also die historische Kette der Vergesellschaftung durchbrechen. Über das Schicksal des Menschen nach dem Verlust des Naturzustandes heisst es im zweiten Discours: In der Masse, wie er gesellschaftsfähig wurde, verlor der Mensch seine ursprüngliche Freiheit und Unabhängigkeit; die neuen Bedürfnisse machten ihn zum Sklaven, er wurde sanft, verweichlicht und servil. Der neue Zustand der Gesellschaft schwächt sowohl seine natürliche Stärke als auch seinen Mut“ (O.C. III/S. 174f.). Dieses Schicksal droht dem Kind, wenn die Erziehung nicht auf eine radikal andere Grundlage gestellt wird. Sie muss robust werden und jede Form von Verweichlichung vermeiden, insbesondere eine solche, die wie das Lesen von Büchern auf Untätigkeit basiert.

In der Folge muss die Erziehung im „Alter der Natur“ keine positive Wahrheiten und Tugenden beachten, sondern kann sich ganz auf die Wege der Natur einstellen. *Sie* ist die aktive Grösse, nicht der Unterricht oder die formale Instruktion. Es geht Rousseau vor allem darum, die Künstlichkeit des Unterrichtens von „Wahrheiten“ oder „Tugenden“ nachzuweisen, an dessen Stelle die Beobachtung der Natur und das Befolgen *ihrer* Wege treten sollen. „Natürlich“ ist nur eine Erziehung *ohne* Bücher; zeitgenössische Vorschläge, Bibliotheken für Kinder einzurichten (etwa: Dumas 1732), wären so der Horror der Kindheit und nicht die Beförderung der Bildung.

Wer Wahrheiten oder Tugenden unterrichtet, lehrt Abstraktionen, während Kinder konkret und unmittelbar lernen. Die Abstraktionen sind solche der Philosophie, die Kinder nicht verstehen und denen sie sich entziehen. Wahrheiten und Tugenden Kindern beibringen zu wollen, ist also nicht nur falsch, sondern zugleich sinnlos. Die vielen Bücher über Erziehung, die das versuchen, wären so unbrauchbar und überflüssig. Sie sind schlimmer als die Bücher der Metaphysik, und bereits vor denen müsse man sich schützen. Erziehen kann man nicht aus Büchern, weil sie nichts weiter darstellen als die „partialité de l’auteur.“²³¹

Dagegen formuliert Rousseau die Regeln der natürlichen Erziehung, die von folgender Maxime aus entwickelt werden:

„Observez la nature, et suivez la route qu’elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfans; elle enduret leur tempérament par des épreuves de toute espèce; elle leur apprend de bonne heure ce que c’est que peine et douleur“ (O.C. IV/p. 259).

Anders als etwa in Fénelons Traktat über die Erziehung der Mädchen ist das keine Rhetorik.²³² Die Natur lehrt das Richtige, die Kinder können also bewahrt werden vor der Pein der Moralerziehung. Tugend muss nicht geübt werden. Die Natur härtet das Temperament, indem sie die Kinder auf die Probe stellt, und die Natur lehrt, was die Stunde der Mühen oder

²³¹ Brief an Dom Léger-Marie Deschamps vom 12. September 1761.

²³² „Il faut se contenter de suivre et d’aider la nature“ (Fenelon 1983, S. 99). Zuvor heisst es deutlich: „Avant que les enfans sachent entièrement parler, on peut les préparer à l’instruction“ (ebd., S. 96).

des Schmerzes ist, ohne dass irgendein Unterricht oder eine absichtsvolle Erziehung stattfinden müssten.

Wer die Natur beobachtet, kann *ihrem* Weg folgen. Er braucht keine künstlichen Formen der Unterweisung, die auf die Welt des Kindes weder eingestellt sind noch darauf eingehen können. Und die Natur weist sie nicht nur passiv den Weg der Erziehung, sie erzieht vielmehr auch selbst, durch das Erleben von Krankheiten, das Überstehen von Gefahren, die Erfahrung des Wachstums oder die Stärkung der Kräfte (ebd., S. 259/260). Krankheiten müssen nicht gemieden, sondern erlebt und durchlaufen werden. Der Lauf der Natur zeigt sich im Fieber, jede Abhärtung stärkt die Natur und jede Form von Verweichlichung schwächt sie.

- In diesem Sinne ist die Erziehung robust, und sie hat ein natürliches und kein reflexives Kind vor Augen, wie es von der zeitgenössischen Erziehungsliteratur nahe gelegt wurde.²³³
- Rousseau nimmt auch Abstand von der Literatur der väterlichen Ratschläge, die im 17. Jahrhundert aufkam²³⁴ und die ein Jahrhundert später von einer Flut mütterlicher Ratgeber ergänzt wurde.
- Nichts davon findet sich in Rousseaus *Emile*, der in seiner ganzen Konstruktion tatsächlich einzigartig ist. Das gilt auch für die Konsequenz.
- Von „natürlicher Erziehung“ ist in der zeitgenössischen Literatur an vielen Stellen die Rede, aber niemand die Situation so folgerichtig und ignorant gegenüber der Wirklichkeit durchgespielt wie Rousseau.

In der Erziehung soll das „Mechanische“ und also das *Unechte* der Werke des Menschen vermieden werden. Das Kind soll ganz dem Werk der Natur ausgesetzt sein. Mit ihm wird, was verborgen lag, also die Potentiale des Kindes, in die Wirklichkeit überführt, ohne dass eine dritte Kraft eingreifen muss. Damit soll jeder künstliche Eingriff vermieden, also weder Getrenntes verbunden noch Verbundenes getrennt werden. Das Kind ist ursprünglich Einheit, nämlich Natur, die *für sich* existiert und also durch Gesellschaft nur aufgetrennt werden würde und dann künstlich wieder zusammengefügt werden müsste.

Deutlich heisst es zu Beginn des *Emile* über den „natürlichen“ im Unterschied zum „zivilen“ Menschen: „L’homme naturel est tout pour lui: il est l’unité numérique, l’entier absolu qui n’a de rapport qu’à lui-même ou à ses semblable“ (O.C. IV/S. 249). Der natürliche Mensch bezieht sich ganz auf sich oder auf seinesgleichen, also andere natürliche Menschen. Diese „absolute Einheit“ ist im Augenblick des Vergleichs mit *ungleichen* Anderen gefährdet, also solchen, die nicht „natürlich“ sind, also sich nicht oder nicht mehr „ganz auf sich“ beziehen können. Wer sich notwendig auf Andere beziehen muss, um er selbst sein zu können, ist unnatürlich und diesem Sinne gesellschaftlich oder „zivil“²³⁵.

Der zivile Mensch (l’homme civile) ist nurmehr Bruchheit, die vom Nenner abhängt. Ihr Wert bestimmt sich vom Ganzen des gesellschaftlichen Körpers her, nicht mehr

²³³ Ein Beispiel sind die *Conversations d’Emilie*, die Louise D’Epinay 1774 als Gegenbuch zu Rousseaus *Emile* erscheinen liess. Erzogen wird hier durch Unterhaltungen und so durch gemeinsame Reflexion, nicht, wie bei Rousseau, durch die sinnliche Erfassung der Dinge. Bis Ende des 18. Jahrhunderts werden *Les charmes de l’enfance* (Jauffret 1794) zu einem beliebten Thema der Ratgeberliteratur in Frankreich.

²³⁴ Wie *Testament ou conseils fidèles d’un bon père à ses enfants* (1648) von Philippe Fortin de la Hoguette (1582-1668). Es gibt hunderte solcher Titel.

²³⁵ Das französische Wort *civil* spielt auf gesellschaftlich diszipliniert an, auf einen Menschen, der von Sitte oder Benimm geprägt ist, nämlich auf Dritte Rücksicht nehmen muss, ohne ganz er selbst sein zu können oder zu dürfen.

aus der eigenen Einheit.²³⁶ Was in der christlichen Philosophie seit dem Mittelalter „Werk des Menschen“ genannt wurde, ist so das Werk der *Gesellschaft*, die das „Ich“ (*le moi*) aufsaugt und deren Institutionen den Menschen denaturieren, nämlich aus einer absoluten Existenz eine relative machen (ibid.). In der Folge glaubt jeder Einzelne nicht mehr an sich als Einheit, sondern versteht sich als Teil eines Ganzen, an dessen Zustandekommen der Einzelne nicht beteiligt war und ist (ibid.).

Das *Kind* als „Werk der Natur“ anzusehen, ist ein überraschender Schachzug, der den Autoren der Schulliteratur wie Charles Rollin nicht in den Sinn gekommen wäre. Ihre Schriften gehen weder auf Kinder noch auf ihre Natur näher ein, vielmehr wird die Erziehung durch die Autorität der Wissenschaften bestimmt und mit ihnen der Wert der Bücher, also das, was Rousseau als Erziehungsmittel kategorisch ablehnt. Für ihn ist entscheidend, dass sein fiktiver Zögling Emile aktiv im Buch der Natur lesen lernt, wozu sinnliche Erfahrung, nicht jedoch Lektüre notwendig ist. Wer Bücher liest, hat Chimären vor sich, nicht die wirklichen Dinge (ebd., S. 418), aber nur die wirklichen Dinge erziehen die Sinne, in der Hinsicht, dass natürliches Wissen entsteht, welches sich von den künstlichen Themen des Unterrichts oder der Lektüre unterscheidet und daher „echt“ ist (ebd., S. 435).

Emile untersucht und erfährt die Gesetze der Natur (*les lois de la nature*) (ebd., S. 443), nicht die Sätze von Autoren, die Erfahrungen in Texte übersetzen und sie so der Unmittelbarkeit des Erlebens entziehen. „Echt“ ist aber nur das, was unmittelbar zu den Sinnen spricht, ohne eine Interpretation oder eine Philosophie - Wahrheit oder Tugend - nötig zu haben. Alle Kultur ist demgegenüber künstlich, ihre Basis ist Lektüre, und davor müssen Kinder bewahrt werden. Verloren unter Büchern würden sie ihre natürliche Stärke verlieren, denn sie müssten die Ganzheit ihrer Sinne auf die Partikularität des Lesens - zumal des Lesens unverständlicher Texte - reduzieren.

Selbst La Fontaines *Fabeln*, eine beliebte Kinderunterhaltung im 18. Jahrhundert, werden ausgeschlossen, gezeigt an der Analyse von „Le Corbeau et le Renard“ (O.C. IV/S. 352ff.) Bücher sind die Werkzeuge des größten Elends der Kindheit. „La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner“ (ebd., S. 357). Das *unmittelbare Interesse* - „l'intérêt present“ (ebd., S. 358) - fehlt, Lernen aber ist nur dann erfolgreich, wenn es sich dieser Triebfeder (*le grand mobile*) bedient. Daher muss die Methode der Erziehung *passiv* sein (*methode inactive*) und je auf das warten, was das unmittelbare Interesse wachruft (ebd., S. 359). Für die Schulung der Sinne - „apprendre... à sentir“ (ibid., S. 380) - ist „lire l'écriture“ (ibid., S. 405) überflüssig

Das gilt radikal. Emile bekommt in der ersten Erziehung, wie gesagt bis zu seinem zwölften Lebensjahr, nur *ein* Buch zu lesen, nämlich Daniel Defoes Roman *Robinson Crusoe* (ebd., S. 455f.),²³⁷ und dies nicht aus Gründen der literarischen Unterweisung, sondern weil das Buch genau die Erziehungssituation beschreibt, die Emile vorfindet. Rousseau spricht von der „*île déserte*“ (ebd., S. 455), auf der der Lernende gezwungen ist, seine Urteile in wahrhafter Übereinstimmung mit den Dingen²³⁸ zu bilden, ohne von Dritten unterrichtet oder erzogen zu werden. Robinson war gezwungen, sich selbst zu helfen, und genau das soll auch Emile lernen.

²³⁶ „L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social“ (O.C. IV/S. 249).

²³⁷ Daniel Defoe (eigentlich Foe) (1660-1731) veröffentlichte *Robinson Crusoe* 1719. Das Buch war extrem erfolgreich, bis 1799 sind allein 134 englische Ausgaben nachgewiesen.

²³⁸ „Les vrais rapports des choses“ (O.C. IV/S. 455).

Grundlegend für die Theorie der negativen Erziehung ist ein Lernen, das nicht auf Andere angewiesen ist und das nicht künstlich abgekürzt werden kann. Robinson verbrachte 28 Jahre auf seiner Insel, für Emile sind im Alter der Natur mehr als zehn Jahre Erziehung in sozialer Isolation vorgesehen, in denen er seine Kräfte ausprobiert, ohne in Abhängigkeit zu geraten. Das gilt auch und nicht zuletzt für die Abhängigkeit des Geistes. Die natürliche Entwicklung des Kindes soll das Lernen leiten, nicht seine spontanen Fragen, sondern die Interessen seines Alters, von denen die didaktische Ordnung der Dinge abhängig gemacht wird. Die Natur zeigt sich und wirkt als unmittelbares Problem, sie muss erlebt und empfunden werden. Rousseaus Naturverständnis, anders gesagt, ist der starke Gegenpol zu einer Ordnung der Natur, die mit Büchern gelehrt werden soll.

Rousseau, der Kritiker der künstlichen Erziehung, war ein ebenso begeisterter wie begabter Botaniker, der höchst sorgfältig auf den Spuren von Linné zu wandeln verstand.²³⁹ In einem Brief vom 21. September 1771 an Linné gibt er sich als seinen getreuen Schüler aus, der unter seiner Anleitung mehr von der Natur gelernt habe als aus den Büchern der Welt. Rousseau schreibt: „Seul, avec la nature et vous, je passe dans mes promenades champêtres des heures délicieuses, et je tire un profit plus réel de votre *Philosophie botanique*²⁴⁰ que de tous les livres de morale“. Auch die Erziehung muss dem Weg (la route) der Natur folgen und wie bei den Pflanzen Phasen des Wachstums beachten, die sich weder überspringen noch übergehen lassen (O.C. IV/S. 259).

Aber Rousseaus fiktives Kind soll noch mehr zeigen als die Unumkehrbarkeit der Zeit im Wachstum der Natur. An Emile und mit ihm soll auch demonstriert werden, dass alles Böse aus Schwäche geschieht und deswegen die Stärkung des Kindes, nicht seine Belehrung, als die Grundaufgabe der Erziehung anzusehen sei:

- „Toute méchanceté vient de foiblesse; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est foible; rendez-le fort, il sera bon: celui qui pourroit tout ne feroit jamais de mal“ (ebd., S. 288).
- Nur wer stark ist, kann darauf verzichten, böse zu sein; wer schwach ist, wird nie gut werden, weil Schwäche abhängig macht.

Diese zentrale Annahme wird mit der Idee verknüpft, dass wir vor dem „Alter der Vernunft“ moralfrei handeln, also auf jegliche Art von pädagogischer Belehrung negativ reagieren. Kinder tun das Gute und das Böse, ohne es zu kennen (ibid.), also ist es widersinnig, sie über das hinaus zu unterrichten, was ihrer natürlichen Neugier entspricht. Wesentlich ist, ihre Kräfte zu stärken, und das setzt voraus, sie werden vor Schwächungen wie dauernden Unterricht bewahrt. Sie sollen ihre Kräfte möglichst selbst erproben und vor pädagogischer oder didaktischer Herrschaft (empire) bewahrt werden (ebd., S. 290).

Aus diesen Gründen empfiehlt sich die robuste Erziehung „à la campagne,“ fernab von den Erziehungsansprüchen der Gesellschaft, die unweigerlich Leistungen vergleichen und so das Kind schwächen würde. Stark ist das Kind nur dann, wenn es auf sich selbst verwiesen ist. Andererseits hat gerade die erste Erziehung, also die des Kindes bis zur Pubertät, die Überwachung durch eine ständig anwesende, fordernde und kontrollierende Erwachsenenperson zur Voraussetzung, die zudem gleichen Geschlechts ist und für eine paradoxe „liberté bien réglée“ (ebd., S. 321) zu sorgen hat. Wie Robinson für Freitag, so ist auch für Emile der Gouverneur unverzichtbar.

²³⁹ *Lettres sur la Botanique* (1771-1774) (O.C. IV/S. 1149-1197)

²⁴⁰ Carl von Linnés (1717-1778) Buch *Philosophie botanique* erschien zuerst 1751.

Rousseau behauptet, dass nur in *dieser* Konstellation - ein pädagogisches Verhältnis in einer natürlichen Landschaft - so erzogen werden kann, dass die „route de la nature“ (ebd., S. 290) befolgt wird. Emile soll in dieser Phase einzig in der Abhängigkeit von den *Dingen* erzogen werden, also unabhängig von sozialer Autorität und der Hierarchie des Vergleichs (ebd., S. 311).²⁴¹

- Nur dann, ohne ständigen Kontakt mit Anderen, ist das Kind *einzig*, und nur in dieser Konstellation kann das Kind gemäss der eigenen Stärke wachsen;
- es wird von Moral und Dekadenz gleichermassen verschont, was die radikale Abwesenheit jeder Form von Gesellschaft voraussetzt.

Die Grundmaxime der Erziehung bezieht sich auf das Eigenrecht der menschlichen Natur und in diesem Sinne kann dann auch von der *natürlichen* Erziehung gesprochen werden. Die ersten Schritte der Natur sind immer richtig, wer ihr folgt, hat den Weg gefunden, der Irrtum und Laster vermeidet. Beide - *erreuer* und *vice* – können gemäss der Theorie der Gesellschaft nicht aus der Natur selbst kommen, denn: „Il n’y a point de perversité originelle dans le cœur humain“ (O.C. IV/S. 322). Dies, so Rousseau, sei die unbestreitbare Grundmaxime der gesamten Erziehung (ebd.). Sie ist in diesem Sinne *natürlich* und „negativ“ nur in der Hinsicht, dass mit den Irrtümern und Lastern auch die Übel der Gesellschaft fern gehalten werden.

Von seiner Theologie her lässt sich festhalten: Die Doktrin der Erbsünde wird mit der natürlichen Religion und der Theologie des Herzens konfrontiert, die beide den Hintergrund für die Szene des *Emile* abgeben. Das Kind der Natur ist das reine, das unschuldige, das durch Erbsünde unbelastete Kind, das nicht der Kirche gehört, auch nicht dem Staat, sondern nur *sich selbst*. Das Böse muss in das Kind hineinkommen, es ist nicht immer schon vorhanden; in dieser Hinsicht folgt Rousseau seinem grossen Gegner John Locke. In der Seele gibt es keine angeborenen Ideen oder „innate principles“, und zwar weder gute noch böse,

Genauer wird das von Rousseau so gesagt: Es findet sich im Kind kein einziges Laster, von dem man nicht sagen könnte, wie und wodurch es hineingekommen ist. Die einzige dem Menschen angeborne Leidenschaft ist die Selbstliebe oder die Eigenliebe im weiteren Sinne. Diese Eigenliebe ist gut und nützlich, und weil sie keine notwendige Beziehung zu einem anderen Menschen hat, ist sie in dieser Hinsicht natürlicherweise indifferent; sie wird nur durch die Anwendung und durch die Beziehungen, die man ihr gibt, gut oder böse. So lange also, bis die Lenkerin der Eigenliebe, die Vernunft, geboren wird, ist viel daran gelegen, dass ein Kind nichts tue, damit es gesehen oder gehört wird, also nichts im Blick auf Andere, sondern bloss das, was die Natur von ihm verlangt. Dann, schliesst Rousseau, wird es nichts als Gutes tun.

Ursprünglich ist der „amour de soi-meme“ oder der „amour porope“ (O.C. IV/S. 322), die Rousseau erst im vierten Buch des *Emile* begrifflich unterscheidet. An dieser Stelle geht es ihm um den Nachweis, dass „Vernunft“ (raison) als eine Konstruktion der Erwachsenen angesehen werden muss, die den Kindern fremd ist. Das Kind hat keine Vernunft und kann also mit Ansprüchen der Vernunft nur überfordert werden. Was es mitbringt, ist *Natur* und mit der Natur *Wachstum*; stärkt man die Natur und befreit das Wachstum von allen

²⁴¹ „Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation“ (O.C. IV/S. 311).

gesellschaftlichen Zwängen, dann kann nichts Böses das Kind affizieren, weil „böse“ nur die Gesellschaft ist.

Ein wesentlicher Grund für das Moratorium der Kindheit ergibt sich aus Rousseaus Kritik an John Locke. Rousseau kritisiert, dass Locke auf die Natur des Kindes keine Rücksicht nehme und das *Ziel* der Erziehung - Vernunft - mit den *Mitteln* der Erziehung - vernünftiger Umgang - gleichsetze. Wenn die Kinder die Vernunft verstehen und ihr folgen würden, dann bräuchte man sie nicht zu erziehen.²⁴² Aber das ist nicht der Fall, Kindern ist die Vernunft der Erwachsenen fremd, sie handeln spontan und nicht abwägend. Wenn sie aber auch nicht durch Moral beschränkt werden dürfen, dann kann man sie nur ihrer „liberté naturelle“ überlassen (O.C. IV/S. 316).

John Locke ging davon aus, dass Lernen wohl natürliche Antriebe habe, den Aufbau seines Geistes (mind) ein Kind aber selbst besorgen müsse. Dazu sind Anregungen nötig, die von zwei inneren Instanzen, die Locke *sensation and reflection* nannte, aufgenommen und verarbeitet werden. Aus einfachen Ideen werden komplexe, die den Geist ausmachen; er entsteht im und mit dem Lernen des Kindes und folgt also keiner übergeordneten Intelligenz. Der Geist baut sich durch Lernen auf, nicht umgekehrt, eine These, die bekanntlich Leibniz unmittelbar nach Erscheinen von Lockes *Essay Concerning Human Understanding* zu einer scharfen Kritik veranlasste.²⁴³ Interessant ist, dass Leibniz übersah, was der andere grosse Kritiker - Rousseau - sofort erkannte, nämlich dass *Kinder* in den Mittelpunkt der Erkenntnistheorie rücken und so ihren philosophischen Platz erhalten.

Wenn die Kinder ihren Geist (mind) selbst aufbauen, dann müssten sie sehr früh und jedenfalls früher als allgemein angenommen Argumenten der Vernunft zugänglich sein, sofern diese altersgemäss formuliert sind. „Reasoning with children“ nannte Locke (1989, S. 142) diese Maxime, die Rousseau im zweiten Buch des *Emile* scharf attackierte. Lockes Maxime sei „en vogue aujourd’hui“ (O.C. IV/S. 317), aber dies völlig zu Unrecht. Man kann nicht mit Kindern Gründe austauschen, sie abwägen und dann entscheiden lassen. Das setzt den Gebrauch der Vernunft zu einer Zeit voraus, in der sie noch nicht vorhanden ist. Auch Vernunft - „raison“ - entsteht nicht *vor* der Zeit, also nicht vor Beginn des entsprechenden Erziehungsalters.

Der Ablauf der Alter steuert den Vorgang und nicht, wie in der zeitgenössischen Psychologie des Sensualismus angenommen wurde, der Aufbau von Gewohnheiten. Lockes „mind“ wird aus inneren Gewohnheiten gebildet, die Rousseau als Beschneidung der Spontaneität des Kindes versteht. Das Kind erlebt immer neu, und es lebt in der Gegenwart, ohne sich und seine Umwelt nach der Massgabe von Gewohnheiten wahrzunehmen. Sofern die Erziehung das versucht, folgt sie gerade nicht dem Weg der Natur. Rousseau opponiert damit gegen die erfolgreichste Lerntheorie des 18. Jahrhunderts, die die Sichtweise der Erziehung grundlegend verändert hat, aber die tatsächlich keinen Sinn für das aufbringt, was Rousseau unter spontanem Lernen verstand.

Gegen Locke und auch gegen Condillac gewandt, heisst es, die einzige Gewohnheit, die man Emile, dem Kind der Natur, annehmen lassen dürfe, sei, keine Gewohnheiten anzunehmen (O.C. IV/ S. 282). Kein Augenblick der Gegenwart dürfe der Zukunft geopfert werden (ebd., S. 301). Das Movens der Erfahrung ist das unmittelbare Interesse und die Okkasion oder der Moment, der vergeht (ebd., S. 358). Emile soll aufnehmen und wach sein

²⁴² „Si les enfans entendoient raison ils n'auroient pas besoin d'être élèves“ (O.C. IV/S. 317).

²⁴³ *Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand* (1706)

einzig gegenüber dem, was ihn *unmittelbar* berührt (ebd., S. 359). Die „liberté bien réglée“ der Erziehung muss dafür sorgen, dass die Lernwelt Emiles gemäss diesen Anforderungen eingerichtet wird.

Vernunft und Moral sind späte Errungenschaften des Menschen, sie können umso besser herausgebildet werden, je mehr die frühe Zeit, die Erfahrung der Kindheit, davon unberührt bleibt. Das Kind konzentriert sich ganz auf sich selbst, lernt spontan, wird nur durch die Natur und die Konsequenzen seiner Handlungen belehrt, also wächst gemäss der eigenen Kraft und im Einklang mit seinen Erfahrungen, unbehelligt durch die Doktrinen der Vernunft oder die Prinzipien der Moral. Das Lernen wird durch nichts vom Weg der Natur abgelenkt, weil es keine anderen Stimuli der Neugier gibt, als die, das Kind in seiner kontrollierten Umwelt vorfindet.

Grundlegend für die ganze Konstruktion ist Rousseaus Theorie von der *eigenen* Welt des Kindes, die mit einem Satz so formuliert wird:

„L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres“ (ibid., S. 319).

Die Sinne steuern nicht einfach das Lernen in Richtung Gewohnheiten, denn dann könnte zwischen Kinder und Erwachsenen gar kein Unterschied gemacht werden. Aber die Art und Weise, wie Kinder sehen, denken und empfinden, ist anders als bei den Erwachsenen, in dieser Hinsicht stellt die Kindheit eine eigene Welt dar, die nicht substituiert werden kann.

Das heisst auch, dass Lernen nicht einfach eine Steigerung sein kann. Die Kindheit verliert man, und Rousseau fragt, wie sie bestmöglich für das Kind genutzt werden kann, wenn sie eine eigene Welt darstellt, die den Erwachsenen verschlossen ist. Die Szene des *Emile* hat auch damit zu tun, dass Rousseau von einer fremden Welt der Kindheit ausgeht, die sich Erwachsene nicht nach Massgabe der eigenen Kindheit erschliessen können. Die Vernunft markiert die Grenze, niemand kann in das Alter der Natur zurück, und nur Erwachsene, nicht jedoch Kinder, können Kindheit sentimental betrachten, nämlich als Phase, die hinter ihnen liegt.

Die Natur macht keine Sprünge, also macht auch die Erziehung keine. Das antike Prinzip *Natura non facit saltus* übernimmt Rousseau wohl aus Linnés *Philosophica Botanica* von 1751,²⁴⁴ wenngleich der auf Aristoteles zurückgeführte Satz²⁴⁵ auch in seiner Antikenlektüre vorgekommen sein mag. Die Idee ist grundlegend für die ganze Anlage der Theorie. Die Natur entwickelt sich allmählich und in ungebrochenen Sequenzen, die nacheinander abfolgen müssen und die ausschliessen, dass etwas *vor* der Zeit geschieht. Auch die Erziehung kann die Entwicklung der Natur nicht beschleunigen, sondern ihr nur folgen. . Die natürliche Erziehung verlangt sorgfältige Kontrolle.

Die „wohl geregelte Freiheit“ ist eine Paradoxie, die sich nur durch didaktische Kanalisierung auflösen lässt. Die *erste* falsche Idee, die Emile erreicht, ist der Keim für den Irrtum und das Laster, daher muss auf *jeden* ersten Schritt des Lernens und alle Folgen peinlich genau geachtet werden (ebd., S. 317). Selbst die geringste Abweichung hat sofort katastrophale Folgen (ibid.), so dass auf engem Raum für permanente Überwachung gesorgt

²⁴⁴ Carolus Linnaeus: *Philosophia Botanica*, ch. 27.

²⁴⁵ Aristotle: *Historia Animalium*, 8.1.588b; *De Partibus Animalium* 4.5.618a.

sein muss. Daher ist die grundlegende Maxime der Kindheit sehr ambivalent zu verstehen: „Laissez meurir l'enfance dans les enfans“ (ibd., S. 324).

Emile, anders gesagt, darf nichts falsch machen, und er hat einen „*premier maître*“ (ibd., S. 279), der verhindern muss, dass der Zufall regiert (ibd., S. 324f.). Parallel dazu wird behauptet, dass eigentlich gar nichts anderes getan werden muss, als der Natur ihren Lauf zu lassen und nicht in das Geschehen einzugreifen. Aber das meint nicht, dass alles möglich sein kann, also auch die Regentschaft des Zufalls. Die Idee, dass es keinen Sprung in der Entwicklung der Natur gibt, impliziert deren Notwendigkeit. Aber die erkennt nicht das Kind, sondern nur der Gouverneur, und sie zeigt sich in den von ihm besorgten Lernumwelten. Sie sollen keine didaktische Ordnung darstellen, weil sie im Unterschied zum schulischen Unterricht der Natur folgen, aber sie sind genau das.

Die Natur entwickelt sich gemäss der eigenen Zeit und in geregelten Sequenzen, die mit Notwendigkeit aufeinander folgen. Zeit spielt in Rousseaus Theorie der Erziehung eine herausragende Rolle, und dies wiederum in sehr paradoxer Zuspitzung. Man würde einen Hinweis auf die natürlich fließende Zeit erwarten, aber in einer berühmten Bestimmung im zweiten Buch des *Emile* heisst es:

- „Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation?“
- Ce n'est pas de gagner de tems, c'est d'en perdre“ (ibd., p. 323).

Diese Überlegung sei paradox, kommentiert Rousseau, aber sie liege nahe, wenn man über die Erziehung nachdenkt, und es sei ohnehin besser, so das Motto, in Paradoxien zu denken als Vorurteile zu pflegen. Warum soll aber ausgerechnet über die Erziehung *paradox* gedacht werden?

Die „wichtigste“ und „nützlichste Regel“ der Erziehung soll sein, Zeit zu verlieren. Doch das ist alles andere als einsichtig: Erziehung, so würde man meinen, muss ihre Zeit gewinnbringend einsetzen, also kann die Zeit, die sich ja nicht wiederholt oder in beliebigen Quanten vorhanden ist, nicht einfach verstreichen lassen. Zeit darf in der Erziehung nicht vergehen, sondern muss genutzt und in diesem Sinne gewonnen oder verdient werden.²⁴⁶ Anders wäre es unmöglich, Lernen zu organisieren. Auch wer nur von den Dingen lernen soll, muss dies im zeitlichen Nacheinander tun, und das macht nur Sinn, wenn irgendein Lerngewinn erzielt wird. Am Ende muss man mehr können als am Anfang, und das setzt eine didaktisch genutzte Zeit voraus.

Aber in Rousseaus natürlichem Raum der Erziehung gibt es keinen strukturierten Ablauf der Zeit, die für den Fortgang des Lernens Bedeutung hätte. Es gibt weder Jahre noch Monate oder Wochen, Tage und Stunden. Die Abwesenheit des Kalenders ist ein Strukturmerkmal des Naturzustandes, und der damit verknüpfte Lernraum kennt ebenfalls keine festen Zeiten, ohne die schulischer Unterricht unmöglich wäre. Emile aber lernt auf Anlässe hin und so bezogen auf eine je bestimmte Situation. Die Lernzeit ist immer die Gegenwart des Erlebens und der Unterweisung, zwischen zwei Lerngelegenheiten muss keine Zeit genutzt werden, ausgenommen, dass Emilés Gouverneur sich neue Aufgaben ausdenkt und Anlässe des Lernens überlegt.

²⁴⁶ Gagner ist „gewinnen“ und „verdienen“.

Dass Zeit vergeht, ist gar nicht vorgesehen. So kann Zeit weder gewonnen noch verloren werden, die These ergibt nur polemisch Sinn; die nicht-natürliche, die falsche Erziehung ist verlorene Zeit, und zwar deswegen, weil sie ständig versucht, die Zeit des Lernens nützlich einzusetzen. Aber in der Welt des Kindes, so lässt sich Rousseaus These verstehen, gibt es kein Effizienzprinzip. Der Ertrag ist kein Effekt des Aufwands, die Erziehung wird nicht umso besser, je mehr Mittel eingesetzt werden. Nur wenige Mittel sind überhaupt tauglich, und ihre Güte richtet sich nicht nach einem Zweck. Der Naturzustand, anders gesagt, ist nicht nur frei vom Kalender, sondern auch von der Ökonomie.

Die These, dass die Zeit der ersten Erziehung „verloren“ sein will, muss auch vor dem Hintergrund von Rousseaus literarischer Konstruktion gesehen werden. Erzählt wird keine fortlaufende Geschichte, die Gewinn und Verlust von Zeit voraussetzen würde, vielmehr geht es um ein Paradigma, mit dem das Prinzip der „natürlichen Erziehung“ demonstriert werden soll. Die Demonstration braucht keinen Fortgang der Handlung und kann sich auch keine Verwirrungen des Lesers leisten. In diesem Sinne ist Laurence Sternes *Tristram Shandy* der extreme Gegenpol zu Rousseaus *Emile*. Der Leser wird auch hier manipuliert, aber nicht mit überraschenden Verknüpfungen vom geraden Weg des Lesens abgeführt.

Emile und sein *gouverneur* sind keine Figuren einer Erzählung mit einer eigenen und sich im Laufe der Zeit ändernden Biographie, sondern die beiden typologischen Pole des pädagogischen Bezuges. Der Landschaftsgarten soll wie der pädagogische Naturzustand oder wie ein Paradies verstanden werden, aus dem niemand vertrieben wird, sondern das gerade der Entwicklung dient. Ein Paradies aber setzt die Abwesenheit von Zeit voraus. Die Zeit kann daher nicht verloren werden, weil sie gar nicht vorhanden ist. Der zeitliche Ablauf im *Emile* ist der der strikt vorgegebenen Erziehungsalter, eine persönliche Zeit und so die fortlaufende Geschichte der eigenen Biographie gibt es nicht. Rousseaus Erziehung ist allein aus diesem Grunde nicht „natürlich“ sondern hochgradig künstlich.

Dieser Eindruck bestätigt sich, wenn man die Art und Weise betrachtet, wie die Erziehung überwacht wird. Weil ständig Gefahren drohen - für ein Paradies eine sehr paradoxe Annahme -, muss das Kind möglichst lange vor falschen Wegen geschützt werden. Kindheit verlangt ein Moratorium und gut geschützte Grenzen, weil sie eine *gefährliche* Zeit des Lernens ist. Die paternale Gestaltung des Lernraums begründet sich nicht mit den Potentialen der Natur, sondern mit den Gefährdungen des Kindes. Deutlich sagt Rousseau: „Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le tems ou germent les erreurs et les vices, sans qu'on ait encore aucun instrument pour les détruire; et quand l'instrument vient les racines sont si profondes qu'il n'est plus tems de les arracher“ (ebd.).

Nicht einmal die Keime von Irrtümern und Lastern dürfen in den Lernraum eindringen. Es muss also dafür gesorgt sein, dass ständig alle Versuchungen abwesend sind. Frei von Irrtümern und Lastern ist nicht einfach die gute, sondern die geschützte und gut überwachte Natur, in die nichts gelangen kann, was den Weg der Erziehung gefährden könnte. Der Erfahrungsraum von *Emile* wird implizit mit einem von allen Seiten geschützten Landschaftsgarten gleichgesetzt. Nur so kann das Kind zur Tugend und zur Wahrheit geführt werden, die aus ihm selbst, aus der eigenen Stärke, entstehen müssen. Irrtümer und Laster müssen so lange gemieden werden, wie die gefährliche Zeit der Kindheit andauert.

Im Blick auf die Rezeptionsgeschichte ist dieser Befund irritierend. Die These bricht mit der Vorstellung der idyllischen Kindheit, die viele Anhänger Rousseaus vor Augen hatten. Kindheit ist zu wichtig, um harmlos sein zu können. Rousseau hält sie für die *gefährlichste*

Zeit des menschlichen Lebens, sofern die Kinder sich nicht gemäss der eigenen Natur entwickeln können. Und auch in einem geschützten und gut überwachten Lernraum drohen ständig Gefahren, weil es keinen inneren Entwicklungsgang der Natur gibt, dem die Kinder einfach folgen könnten. Sie müssen lernen und können so leicht auch das Falsche lernen, das sie auf Abwege bringen würde. Der natürliche Lauf der Dinge muss so genau kontrolliert werden, weil Kinder auch lernen, was für sie schädlich ist.

In der Theorie ist auch die Kontrolle Teil der Natur. Das einzig zulässige Joch in der ersten Erziehung ist das der Notwendigkeit und nicht das irgendeiner Autorität (ebd., S. 320). Die Kinder sollen nur der Abhängigkeit der Dinge unterliegen, die Entwicklung folgt der Ordnung der Natur und nicht der der Menschen (ebd., S. 311). Daher soll die Kindheit nichts sein als die Übung der natürlichen Freiheit (*liberté naturelle*) (ebd., S. 316), die ebenfalls *negativ* definiert ist, nämlich durch die Abwesenheit der Herrscher. Emiles Gouverneur, so die Theorie, ist an die Natur gebunden, er repräsentiert das Joch der Notwendigkeit und zeigt die Ordnung der Dinge, ohne seinen Zögling von sich abhängig zu machen.

Diese Szene ist vielfältig kommentiert worden. Eines der zahllosen Bilder zeigt Emile weinend am Grab seines Schöpfers, nunmehr erwachsen, aber fähig, das natürliche Sentiment zu bewahren, ohne durch Bildung verdorben worden zu sein (Thiery 1992, Tafel 33). Man sieht geradezu, wie das Herz vor dem Laster und der Verstand vor dem Irrtum bewahrt wurden. Tugend und Wahrheit, also, müssen nicht *gelehrt* (enseigner) werden, sondern entstehen in der *Garantie* des Herzens (*coeur*) und des Verstandes (*esprit*) (O.C. IV/S. 323). Erziehung wäre so eine „*tems de liberté*“ (ebd., S. 324), die sich aus der Erforschung der kindlichen Natur und der dafür geeigneten Umwelt ergibt. Voraussetzung dafür aber ist, die Erziehung von den Verirrungen der Gesellschaft abzukoppeln und sie ganz auf Natur einzustellen

Wegen *dieses* Versprechens wurde der *Emile* ein berühmtes Buch und entstand um Rousseau ein pädagogischer Kult. In der „Edition de Boubers“ des *Emile*, die von 1774 an in Brüssel erschien, sieht man Rousseau als Denkmal der natürlichen Erziehung, die mit der Sonne der Aufklärung assoziiert ist und eine deutlich weibliche Kodierung nahe legt. Die Väter (Hofmeister, Hauslehrer, also die falschen Erzieher) wollen die Söhne von der Wahrheit der Erziehung ablenken, sie auf nützliche oder vernünftige Tätigkeiten hinlenken, während die Verehrung der Kinder ihrem Befreier gilt, Rousseau, der als erster erkannt habe, dass man sie *wachsen* lassen müsse (Thiery 1992, Tafel 1), weil und damit sie nicht vor der Zeit vernünftig sein können. Und das entspricht weiblicher Fürsorge und nicht männlicher Vernunft.

Schon die Erstausgabe des *Emile* zeigt eine weibliche Erziehungsidylle, die in den Ausgaben nach 1789 noch verstärkt wird (ebd., Tafel 4, 11). Rousseau erscheint als der Prophet der natürlichen Erziehung, der das Kind aus der Abhängigkeit der Gesellschaft befreit und es in den Garten der Natur zurückgeführt hat. Der Altar zeigt die Idylle von Mutter und Kind inmitten einer natürlichen Landschaft, in diesem Sinne soll einzig die Natur der *maître* der Erziehung sein, obwohl doch ein *gouverneur* erzieht. Die männliche Codierung der Praxis ist in der weiblichen Ikonographie der Innerlichkeit meistens übersehen worden, vermutlich ist auch das ein Grund, die Idylle mit der Praxis gleichzusetzen.

Der Kult um Rousseau ist ein erstaunlicher Tatbestand, der voraussetzt, dass der *Emile* als Buch der Befreiung gelesen werden kann, wie dies auch durchgehend bei seinen Anhängern der Fall gewesen ist. Tatsächlich verweist der Inhalt aber eher auf eine harte Indoktrination, die dem Emanzipationsideal aus heutiger Sicht widerspricht. Emile handelt nie

selbst und lernt nur in didaktischen Arrangements. Er macht keine unabhängigen Erfahrungen, sondern wird ständig überwacht. Emile entwickelt nicht „sich,“ sondern seine Natur. Er lernt die „Ordnung der Dinge“ aber sagt keinen einzigen eigenständigen Satz. Emile soll nach der Erziehung tugendhaft sein, ohne je ein Laster kennen gelernt zu haben.

6. Varianten und Widersprüche

Hier erforscht Rousseau sein inneres Universum und verbirgt dabei weder sein Erstaunen noch sein Erschrecken über sich selbst. Seine Bekenntnisse zeigen wohl die zahlreichen Projekte seines Lebens, nicht jedoch die erwarteten oder behaupteten Erfolge. Die Erfahrung, die er beschreibt, kennt keine Kontinuität, sie besteht aus unausgesetzten Anlässen, die jede Richtung des Lebens verändern können; verlässlich ist einzig das *sentiment* und sind so die Lehren des Herzens. Nur sie, die Kette der Gefühle, sind im Leben der sichere Massstab. Das klingt so:

„Je n'ai qu'un guide fidelle sur lequel je puisse compter; c'est *la chaîne des sentimens* qui ont marqué *la succession de mon être*, et par eux celle des évemenens qui en ont été la cause ou l'effet“ (O.C. I/S. 278; Hervorhebungen J.O.).

Rousseau beschreibt in den Konfessionen das Beziehungsspiel von Gefühl und Geselligkeit, die Emporhebung und die Zurückweisung, die Etikette des Schmeichelns, der Gefälligkeit, die Vorteile des unechten Lebens, die Erziehung durch die Frauen, die alles das vergessen machen, was er in der Theorie so überzeugend fand. Entgegen dem *Emile*: Nicht Tugend - *vertu* - leitet das Leben, sondern wenn, dann die *Pose* der Tugend, hinter der sich die Leidenschaften verbergen, die zu erfüllen am Ende nur die Einsamkeit steigert. Man muss die Aufmerksamkeit auf sich lenken, die Dienste Anderer warten auf ihren Gegenwert und die Wertschätzung derer, die in der Position sind, über Andere zu urteilen, muss immer neu gewonnen werden. Keine Gesellschaft kann diesen Zustand überwinden, man wäre nur, wie es in der Sekundärliteratur heisst, „alone together“ (Todorov 1996).

Man muss beim Glück auf der Hut sein, jeder Erfolg produziert Feinde, Misserfolge steigern sich fortlaufend selbst, glänzende Ereignisse sind oft der Weg ins Unglück, der nächste Tag ist ungewiss und doch muss man sich auf ihn einstellen. Wonach man strebt, ist nicht das, was man bekommt.

- „Je l'ai toujours dit et senti, la véritable jouissance ne se décrit point“ (O.C. I/S. 354) -
- Der wahre Genuss lässt sich nicht beschreiben.
- Und beim Versuch zu geniessen bestraft man sich, ohne sich wirklich selbst erkennen zu können.
- Der einzelne Moment ist nicht greifbar, weil die Zeit alles ändert und jede einmal gefundene Form angreifen kann.

Aber noch die angestrengteste Lebensbeichte kann nicht immer aufrichtig sein. Mindestens ist sie auch ein Spiel mit der Übertreibung oder dem Verstecken der wahren Motive gerade dadurch, dass Wahrhaftigkeit demonstriert werden soll. Es ist nicht nur ein Bekenntnis, sondern zugleich eine Projektion, wenn Rousseau seine Rolle als Vater thematisiert und dann sagt:

„Jamais un seuil instant de sa vie J.J. n'a pu être un homme sans sentiment, sans entrailles, un pere dénaturé“ (O.C. I/S. 357).

Doch das ist das, was eigentlich vermieden werden sollte, nämlich eine durchschaubare Rechtfertigung. Rousseau wusste, dass die Entscheidung, seine Kinder nach der Geburt in Findelhäuser zu geben, nicht anders als „Denaturierung“ aufgefasst werden würde. Deswegen suchte er früh Mitwisser und nutzte sie zur Rechtfertigung.

Am 20. April 1751 schrieb Rousseau an Madame de Francueil, dass er seine Kinder abgegeben habe. Betrachte er seine Situation, dann sei das wohl ein Unglück, aber kein Verbrechen. Er hätte nicht für ihren Unterhalt aufkommen können, und sie seien im Findelhaus besser aufgehoben als bei ihm.

„ Sie, Madame, kennen meine Lage; ich verdiene mein Brot von einem Tag zum anderen mühevoll genug. Wie würde ich noch eine Familie ernähren? Und wenn ich gezwungen würde, zum Schriftstellermetier zu greifen, wie könnte ich über den häuslichen Sorgen und dem Lärm der Kinder in meiner Spelunke die Ruhe des Geistes bewahren, welche zu einer gewinnbringenden Arbeit erforderlich ist?“

Schuld an der Situation, in der er leben müsse, heisst es in dem Brief weiter, seien die Reichen, also der Stand, dem sie, Madame de Francueil, angehöre. Aber das habe zugleich den Vorteil, dass er seine Kinder nicht für diesen Stand hergeben müsse. In den Findelhäusern werden sie besser erzogen als bei den Reichen. Die Findelhäuser haben einfache und feste Regeln, davon könne sie sich selbst überzeugen.

„Ich weiss, dass die Kinder nicht zärtlich erzogen werden; desto besser für sie, sie werden kräftiger dadurch; man gibt ihnen nichts überflüssiges, aber sie haben das Notwendige. Man macht aus ihnen keine feinen Herren, aber Ackerbauern oder Handwerker. Ich sehe in dieser Erziehungsweise nichts, was ich nicht für meine Kinder wählen würde“

Das zweifelhafte Bekenntnis als Vater steht auch in einem Brief an Madeleine-Angelique de Neufville, die seit 1750 Herzogin von Luxemburg war. Der Brief datiert auf den 12. Juni 1761, also unmittelbar vor Fertigstellung des *Emile*. Rousseau schreibt, dass er seine Beichte (*ma confession*) abkürzen und sein letztes Geheimnis dem Herz der Herzogin offenbaren müsse. Die Umstände hätten ihn und die Mutter der Kinder veranlasst, ihre fünf Kinder ins Findelhaus zu geben, und mit so wenig Aussicht, seine Kinder jemals wiederzusehen, habe er sich nicht einmal ihr Geburtsdatum gemerkt. Später habe er seine Entscheidung bereut, konnte aber seine Tat nicht wieder gut machen. Er habe vergeblich versucht, eines der Kinder ausfindig zu machen, was das Glück ihrer Mutter gewesen wäre.

Wie zur Aufwertung seiner selbst schreibt Rousseau dann, seine Erfahrungen hätten Eingang gefunden in das Buch, das er gerade schreibe:

„Les idées dont ma faute a rempli mon esprit ont contribué en grande partie à me faire méditer le *Traité de l'Éducation*; et vous y trouverez, dans le livre 1er, un passage qui peut vous indiquer cette disposition.“

Dieser Hinweis steht auch in den *Confessions*, in denen Rousseau weiter an seiner Rechtfertigung arbeitet, die bereits die beiden Briefe durchzieht. Es war ein Irrtum, schreibt er im achten Buch der *Confessions*, seine Kinder ins Findelhaus zu geben, aber er habe gehandelt als Bürger und Vater, „et je me regardai comme un membre de la République de Platon“ (O.C. I/S. 357).

Andererseits habe er die Kinder vor dem Schicksal ihres Vaters bewahrt und auch davor, von ihm erzogen zu werden (ebd.). Und hätte er sie Madame d'Epainay oder der Herzogin von Luxemburg übergeben, die sich dafür aus welchen Gründen auch immer angeboten hatten, dann wäre ihnen noch Anderes widerfahren, nämlich das Schicksal der Reichen. So habe er unter den gegebenen Umständen das Beste erreicht (ebd., S. 358). Das Weggeben der Kinder ein „Fehler“ gewesen, heisst es abschliessend, doch herbeigeführt durch einen Irrtum. Er habe wohl seine Pflichten vernachlässigt, aber niemals den Wunsch verspürt, jemandem weh tun zu wollen, und schliesslich können die Gefühle eines Vaters nicht sehr stark mit Kindern verbunden sein, die er nie gesehen habe (ebd., S. 358/359). Das sei eine Beichte und keine Rechtfertigung (ebd., S. 359).

Die Realität der Findelhäuser spielte bei dieser Einschätzung keine Rolle. Auch das Wort „Verantwortung“ benutzt Rousseau nie. Es geht um seine Ehre, nicht um seine Schuld. Die Aussetzung seiner Kinder sei das einzige Mittel gewesen, die Ehre zu bewahren, schreibt er am 26. Februar 1770 an den französischen Offizier und Schriftsteller Louis Anglancier de Saint-Germain in einem weiteren, ausschweifenden Brief der Rechtfertigung, der kaum nötig gewesen wäre, träfe die These zu, er sei nie ein „unnatürlicher Vater“ gewesen. Er erschien den Leserinnen und Lesern seiner Bücher genau als das. Um dem vorzubeugen, arbeitete Rousseau zeitlebens an seiner Rechtfertigung. Seinem pädagogischen Ansehen hat das nicht geschadet.

Wenn in den Konfessionen so oft „Gefühl“ und „Herz“ vorkommen, dann sind damit Chiffren für einen persönlichen Kult gemeint. Es geht nicht um ein Bekenntnis, das die Schranken des Selbst hätte überwinden können. Das geschieht schon aus Gründen des Selbstschutzes nicht.

- In einem Brief²⁴⁷ nach Fertigstellung der *Confessions* spricht Rousseau vom dem „obskuren Labyrinth der Herzen“ dem sich gegenübersehe, wer sein Herz klar wie ein Kristall Anderen öffne.
- Es sei daher besser, sich und die eigenen Anliegen zu verbergen (Correspondance t. XXXVIII/S. 181/182).
- In der Welt sei dafür kein Platz, sie honoriert nicht Ehrlichkeit, sondern nur Verstellung.

Am Schluss der *Confessions* schreibt Rousseau dann etwas über das Ergebnis, also die in seinem Leben entstandene Person, die nicht ihrer Natur folgen konnte und doch sie selbst werden musste.

„Ich entsagte für immer jedem Plan, mein Glück zu machen und vorwärtszukommen. Entschlossen, die kurze, mir noch verbleibende Lebenszeit in Unabhängigkeit und Armut zu verbringen, verwandte ich alle meine Seelenkräfte darauf, die Fesseln der öffentlichen Meinung zu brechen und mutig alles zu tun, was mir gut schien, ohne mich irgendwie um das Urteil der Menschen zu kümmern.“

Freiheit in diesem Sinne der Unabhängigkeit von den Urteilen Anderer ist ein, wenn nicht *das* Grundmotiv in der Philosophie Rousseaus. Kein Luxus und keine Ambition sollen die Freiheit beeinträchtigen, die in Kauf nimmt, dass Geselligkeit dabei auf der Strecke bleibt. Das soziale Leben schafft nur Abhängigkeiten, weil man immer eingeordnet wird und so unfrei ist. Das Urteil der Anderen ist so eine Form der Diktatur, es bestimmt über das eigene

²⁴⁷ Brief an Jean Dusaulx (1728-1799) vom 16. Februar 1771.

Leben, ohne dass man sich dagegen wehren kann. Nur die eigene Lebensform kann die richtige sein, und sie zu erfassen, ist jede Anstrengung wert.

„Die Hindernisse, die ich zu bekämpfen hatte, und die Anstrengungen, die ich machte, um über sie zu triumphieren, sind unglaublich. Es glückte mir, soweit es mir möglich war und mehr als ich selbst gehofft hatte. Wenn ich das Joch der Freundschaft ebenso gut wie das der öffentlichen Meinung abgeschüttelt hätte, so hätte ich mein Vorhaben durchgesetzt, das grösste vielleicht oder wenigstens das der Tugend erspriesslichste, das je ein Sterblicher geplant hat.“

„Tugend“ ist hier keine soziale Grösse, sondern Treue zu sich selbst, die gegen die ganze Welt durchgesetzt werden muss, was Rousseau auch immer tat, was die berichten, die ich näher kannten (Trousson 2004). Unbedingt sind die persönliche Wahrhaftigkeit und der Kampf um die eigenen Wahrheiten, zu unterscheiden von dem, was „öffentliche Meinung“ genannt wird. Rousseaus Konflikt mit David Hume erhält hier eine rationale Dimension. Rousseau misstraute dem, was Hume in seiner politischen Philosophie als grundlegend für die civil society annahm, nämlich der Macht und Rationalität der politischen Öffentlichkeit. In Paris und London hatte Rousseau wohl ihre Macht verspürt, aber nicht ihre Rationalität.

Dagegen setzte er seine eigene Erfahrung:

„Während ich die unsinnigen Urteile des gemeinen Haufens der sogenannten Grossen und Gelehrten mit Füssen trat, liess ich mich wie ein Kind durch sogenannte Freunde unterjochen und führen, die, eifersüchtig, mich allein auf einem neuen Wege wandeln zu sehen, sich, während sie scheinbar eifrig tätig waren, mich glücklich zu machen, in Wahrheit nur damit beschäftigten, mich lächerlich zu machen, und die an meiner Herabwürdigung zu arbeiten begannen, um mir schliesslich meinen guten Namen zu rauben“ (ebd.).

Rousseau sieht sich in einem Brief vom 23. November 1770 tatsächlich von einem Komplott umgeben,²⁴⁸ den er sich nicht erklären kann und der doch deutlich vorhanden sein muss. Immer wieder nämlich würden in den „gazettes“ öffentliche Neuigkeiten über ihn erscheinen, gegen die er sich nicht wehren könne und die sein Leben verdunkeln (Correspondance t. XXXVIII/S. 137/138). Die „Epoche der Dekrete“ gegen ihn soll seinen Ruf zerstören, und nicht nur seine Feinde wie David Hume oder Horace Walpole arbeiten öffentlich gegen ihn, auch seine Freunde wenden sich ab. „Schritt für Schritt ändert sich um mich herum alles“ (ebd., S. 138).

Verschwunden ist die „sécurité de l'innocence“ und so das Vertrauen in die Freundschaften (ebd., S. 139). Die Sprache hat sich verändert, der „Ton“ der Gönner ist ein anderer geworden, ein heimlicher Hass auf ihn sei unverkennbar, wer freundlich zu ihm war, begegne ihm nunmehr mit Verachtung, und wem er seine Manuskripte anvertraut habe, der habe sie veruntreut und ihn verraten (ebd., S. 139/140). Seine Briefe werden mit Schweigen beantwortet und Nachfragen erhöhten nur die Unsicherheit (ebd., S. 140).

²⁴⁸ „Ja, der grausame Moment, in dem dieser Brief geschrieben wurde, war derjenige, wo ich zum ersten und einzigen Mal glaubte, die dunklen Schleier des unerhörten Komplots, in dem ich verwickelt bin, durchbrechen zu können. Trotz meinen Anstrengungen, die Geheimnisse zu durchdringen, kam mir bis jetzt nicht die geringste Idee, und seine Spuren verschwinden in meinem Geist inmitten der unendlichen Absurditäten, von denen ich umgeben bin“ (Correspondance t. XXXVIII/S. 137).

„Das vollendete Projekt, mich wahnsinnig zu machen, hätte nicht besser ausgeführt werden können“ (ebd., S. 141).

In dem einem Brief an seinen Vertrauten Pierre-Alexandre DuPeyrou aus Neuenburg vom 31. März 1769 hatte Rousseau noch geschrieben:

„Machen wir es doch wie die Kinder und die Trunkenbolde. Sie brechen sich weder die Arme noch die Beine, wenn sie fallen, weil sie keine Vorsicht kennen und nicht davon ausgehen, dass sie fallen könnten.“ Das führe zurück auf die grosse Maxime hinter seinem Werk: „Lassen wir den Dingen ihren Lauf und stören sie nicht, so machen wir keine Fehler; und: handeln (regimber) wir nie gegen die Notwendigkeit der Natur, der wir uns zu beugen haben“ (Correspondance, t. XXXVII/S. 75).

Rousseaus *Confessions* demonstrieren auch, dass das Leben und die Theorie der Erziehung zwei verschiedene Grössen sind. Es ist gerade nicht „la route de la nature,“ die die Erfahrung steuert, es gibt keine pädagogisch geschützte *amour de soi*, die die Leidenschaften des Vergleichens dämpft, eine Kontrolle von Gesellschaft und Geschlecht durch feste Formen der Verinnerlichung ist nicht möglich, weil Wahrheiten ebenso Irrtümer voraussetzen wie Tugenden Laster und kein Vorhaben frei ist von der Möglichkeit, dass es scheitern kann. Man ist immer Opfer der Urteile Anderer und also niemals wirklich souverän. Alle Stärke ist immer nur graduell möglich. In diesem Sinne widerstreitet Rousseau mit seinen Konfessionen auch seinen eigenen Theorien, und letztlich macht das seine Grösse aus.

Über diese Grösse war er sich im Klaren. Oder anders gesagt, sein Selbstbewusstsein war so gross, dass es an Sendungsbewusstsein grenzte. Am 12. Januar 1762 schrieb er an den Präsidenten des Pariser Parlaments, Chrétien-Guillaume de Malherbes,

- dass er (Rousseau) in aller Klarheit die Widersprüche der sozialen Systeme nachgewiesen,
- mit ganzer Kraft die Missstände (abus) der Institutionen aufgedeckt und schliesslich in grosser Einfachheit den Beweis erbracht habe,
- dass der Mensch von Natur aus gut sei und ihn nur die Institutionen der Gesellschaft verderben würden.

Diese grossen Wahrheiten seien ihm im Augenblick einer Erleuchtung unter einem Baum²⁴⁹ aufgegangen und sie würden sich auch in seinen drei hauptsächlichen Schriften finden, in den beiden Diskursen und in dem Werk über Erziehung, die untrennbar seien und zusammen ein Ganzes bilden. Der Rest seines Werkes sei unwichtig und könne vergessen werden.

Wenn meine These zutrifft, dann ist diese Einschätzung des Autors übertrieben. Das Werk ist nicht aus einem Guss und stellt mindestens im Blick auf die Erziehung keine Einheit dar. Der „Rest“ ist keineswegs unwichtig, und man versteht Rousseau nur, wenn man diesen Rest vor dem Vergessen bewahrt, also dem Rat des Autors nicht folgt.

- Rousseaus Erziehungsphilosophie besteht aus wenigen, scharf umrissenen Themen und verschiedenen Variationen, die damit oft nur locker verbunden sind.

²⁴⁹ *L'illumination de Vincennes*: Cottret/Cottret 2005, S. 118-131.

- Die grossen Themen wie die Frage der Selbstliebe, die natürliche Religion oder die Beschaffenheit der Gesellschaft werden nicht zu einer in sich stimmigen Philosophie zusammengefügt.

Der *Emile* sollte das leisten, aber vorher und nachher gibt es zahlreiche Passagen, die davon abweichen und gänzlich andere Sichtweisen nahe legen. Es ist auch nicht so, dass Varianten nur bis zum Abschluss des *Emile* auftreten und danach eine einheitliche und widerspruchsfreie Doktrin vertreten wird. Man tut also gut daran, sich Rousseaus „Theorie“ der Erziehung als eine Serie von stärkeren und schwächeren „Fäden“ vorzustellen, die lose oder auch gar nicht verknüpft sind. Die Themen werden verschieden gewichtet, und es kommt sehr darauf an, in welchen Kontexten Rousseau gerade argumentiert. Mal gilt die Reflexion der Erziehung den Kindern, mal den Bürgern, sie ist auf der einen Seite pädagogisch, auf der anderen politisch, und sie ist in theoretischer Hinsicht anders gelagert als in praktischer.

Diskrepanzen zeigen sich in verschiedenen Hinsichten und an diversen Stellen im Werk.

- Mein Fokus sind Briefe, die sich vor und nach dem *Emile* mit dem Thema der natürlichen Erziehung befassen,
- das Erziehungskonzept in der *Nouvelle Héloïse*,
- die von Rousseau sowohl abgelehnte als auch hervorgehobene Bedeutung von Büchern für die intellektuelle Entwicklung des Kindes
- und schliesslich die Theorien zur politischen Bildung, die Rousseau nie negativ, sondern immer positiv bestimmt hat.

Derselbe Autor, der sein Musterkind fernab von der Gesellschaft und „à la campagne“ erziehen sehen wollte, der die erste Erziehung negativ und weder Wahrheiten noch Tugenden zulässt, spricht davon, dass Menschen nur dann Bürger sein können, wenn sie früh in den politischen Tugenden und sogar den Leidenschaften des Vaterlandes unterrichtet werden. Ich werde darauf in der letzten Sitzung eingehen und mich jetzt auf die Briefe, die Bücher und die *Nouvelle Héloïse* konzentrieren.

1756, in einem Brief an Louise d'Épinay, der vom März datiert, scheint Rousseau seine Pädagogik bereits in Umrissen fertig zu haben. Das gilt mindestens für das Prinzip der Altersgemässheit, das im Blick auf eine konkrete Fragestellung entwickelt wird. Es gibt in diesem Brief noch keine „Erziehungsalter“ wie später im Manuscrit Favre des *Emile*, aber Rousseau muss sich mit einem Kind auseinandersetzen, das ein bestimmtes Alter hat und keine Fiktion ist. Eine Grundidee seiner Pädagogik ist, dass Kinder nicht vor der Zeit verstehen, was ihnen beigebracht werden soll, wobei es keinen Unterschied macht, ob das in der Form von Katechismen, durch Unterricht oder mit Briefen versucht wird.

Louise d'Épinay hatte ihm zwei Briefe an ihren Sohn übergeben, die Rousseau lesen und auf ihre Eignung hin prüfen sollte. Sie erwartete offenbar von ihm einen pädagogischen Kommentar. Rousseau schreibt in seiner Antwort, die Briefe seien in literarischer Hinsicht gut und sogar exzellent, aber nur von geringem Wert für den Sohn. Der Ton der Briefe sei viel zu ernsthaft, die Briefe entwickeln ein „Projekt“ der Erziehung, das der Sohn verstehen würde, wenn er bereits zwanzig Jahre alt wäre. Und auch dann wären sie womöglich etwas trocken, also nicht unbedingt ein Lesevergnügen. Der Idee einer brieflichen Kommunikation mit dem eigenen Sohn tue das allerdings keinen Abbruch: Ich glaube, schreibt Rousseau, dass die Idee, ihm zu schreiben, glücklich aufgenommen wird und seinen Geist sowie seinen Charakter

stärken kann. Allerdings müssen zwei Bedingungen erfüllt werden, er muss die Briefe verstehen und darauf antworten können.

Briefe wie die von Louise d'Épinay sind im 18. Jahrhundert zahllos geschrieben und immer wieder auch als Ratgeber veröffentlicht worden. Rousseau urteilt vor dem Hintergrund einer etablierten Briefkultur, wenn er sagt, die Briefe müssen tatsächlich für den Sohn geschrieben sein. Die Briefe, die er, Rousseau, habe lesen dürfen, seien für die ganze Welt und jeden bestimmt, nur nicht für den Sohn, also den konkreten Adressaten. Der Sohn könne solche Briefe nicht verstehen, sie sollten daher für ein entwickelteres Alter aufgehoben werden. Für jetzt empfehle sich etwas Anderes:

- Der Ton einer Kommunikation, wie sie Erwachsene pflegen, ist in der Erziehung nicht nur unangemessen, sondern erregt auch den Widerstand des Kindes.
- Lektionen des Mundes oder Belehrungen aus der Feder werden nichts bewirken, ebenso wenn lediglich Prinzipien angewendet (*appliquer*) werden.
- Die Erziehung muss altersgerecht verfahren und also die allmähliche Entwicklung der Ideen vor Augen haben.
- Man beginnt mit moralischen Erzählungen und nicht mit Briefen, Fabeln erziehen, nicht moralische Belehrungen.

Wozu dient es, wenn der Sohn von den Pflichten gegenüber seiner Mutter erfährt, ohne die Sätze zu verstehen? Warum werden ihm Wörter wie „Unterwürfigkeit“, „Pflicht“, „Umsicht“ oder „Vernunft“ ins Ohr gelegt, wenn er damit nichts anfangen kann?

Es geht also um den richtigen Zeitpunkt der Erziehung, nicht darum, Zeit zu verlieren. 1755 gibt es noch keine Szene der natürlichen Erziehung, wie später im *Emile*; der Brief vermeidet auch jede Form von Paradoxie und ist sparsam mit seinen Generalisierungen. Fabeln sind noch zulässige Lektüre. Die Botschaft ist einfach: Kinder kann man nicht vor der Zeit über ihre Pflichten belehren, versucht man das, so wird man sie nur gegen sich aufbringen. Sie müssen sich gemäss der Pflicht verhalten können, also folgen keiner abstrakten Unterweisung, die nicht mehr ist als ein moralischer Appell, formuliert in der Sprache der Erwachsenen.

Aber man hat Erfolg, auch einen Akt der Unterwürfigkeit und der Pflicht als keine so schreckliche Sache hinzustellen, wenn die Kinder den Vorteil und das Vergnügen empfinden können, die sich mit der Erfüllung der Erwartung verbinden. Kinder müssen auch einsehen, was von ihnen verlangt wird, und das können sie nicht, wenn ihnen dafür die Voraussetzungen fehlen, sie also mit der Aufnötigung einer Pflicht keine eigenen Vorstellungen verbinden, die positiv sind. Und wenn sie nicht handeln können, sondern nur zuhören müssen, dann werden sie ignorieren oder unterlaufen, was von ihnen verlangt wird, auch wenn das sehr energisch formuliert ist.

Dieser Regel zu folgen, so der rücksichtsvolle Rousseau weiter, gelänge im zweiten Brief, den er gelesen habe, besser als im ersten. Der zweite Brief sei von seiner Anlage her altersgemässer und er sei geeignet, auch jüngere Kinder anzusprechen. Ihre Definition der Höflichkeit sei treffend und feinfühlig (*juste et délicate*), aber man müsse zwei Dinge bedenken, wenn der Sohn die ganze Feinheit der Aussage nachempfinden soll: „Weiss er, was Achtung, was Wohlwollen ist? Ist er im Stande, den freiwilligen oder unfreiwilligen Ausdruck eines zart empfindenden Herzens zu unterscheiden?“ (ebd.). Mit beiden Fragen deutet Rousseau an, dass auch hier die Erziehung durch den Brief ihren Zweck verfehlen werde, weil der Sohn noch nicht kann, was der Brief voraussetzt.

Rousseaus eigener Brief endet mit einer Empfehlung:

„Beachten Sie, Madame, dass die Kinder, wenn man ihnen zu zeitig schwere und verwickelte Ideen vorlegt, genötigt werden, auf die Definition eines jeden Wortes zurückzugehen. Diese Definition ist fast immer verwickelter und unbestimmter als der Gedanke selbst; sie machen eine schlechte Anwendung davon, und es bleiben ihnen nur falsche Vorstellungen im Kopfe. Ferner hat dies den Nachteil, dass sie wie Papageien grosse Worte wiederholen, mit denen sie keinen Sinn verbinden, und dass sie mit zwanzig Jahren nur grosse Kinder oder wichtig tuende Plattköpfe sind“.

Die These aus dem zweiten Buch des *Emile*, dass das Lernen von abstrakten Definitionen falsche Ideen in den Kopf setzt, stammt also aus einem konkreten Briefwechsel. Wer nur gelernt habe, die grossen Worte zu wiederholen, ohne deren Sinn zu verstehen, sei ein Papagei und bleibe ewig Kind oder werde zu einem Wichtigtuer, dem jede intellektuelle Reife abgehe. Komplizierte Wortfolgen seien nichts für Kinder, deren Denken sich auf konkrete Dinge richte und das ansonsten nur vage sein könne. Wer etwas mit Kindern erreichen will, muss sich auf ihre Denkart einlassen, was Madame d'Epinau offenkundig gesagt werden musste.

Louise d'Epinau,²⁵⁰ die Rousseau seit 1747 kannte, heiratete mit neunzehn Jahren den Pächter (fermier général) Denis Lalive d'Epinau, die Ehe wurde 1748 getrennt. Louise, die gut abgefunden wurde, hatte vier Kinder, der Sohn, von dem in dem Briefwechsel die Rede ist, entstammte der Ehe mit d'Epinau. Zur Zeit des Briefwechsels war Louis-Joseph Lalive d'Epinau neun Jahre alt. In Briefen wie den an seine Mutter formte sich Rousseaus Erziehungsdenken, das in dieser Hinsicht konkrete Kinder voraussetzte, mit denen Rousseau aufgrund von Anfragen konfrontiert war, aber die nie seine waren. Die eigene Kompetenz in pädagogischen Dingen wird vorausgesetzt; das Zugeständnis, die Praxis im Hause Mably habe ihn davon überzeugt, als „Hauslehrer“ von Kindern kein Talent zu haben, macht Rousseau nur in den *Confessions*.

Louise d'Epinaus Briefe an ihren Sohn wurden 1759 in Genf veröffentlicht, ohne Rousseaus Kritik und als eigenständige Publikation, die auch zeigt, wie wenig Rousseau auf die Briefe tatsächlich einging. Im August 1757 schreibt er ihr nochmals über Kinder. Was gibt einem der Ärger (chagrin) über ein Kind von sechs Jahren zu verstehen, dessen Charakter man nicht kennen kann? In der Antwort auf diese Frage bringt Rousseau wohl erstmalig in seiner Korrespondenz die Natur als den Ausgangspunkt der Erziehung ins Spiel, von der in ihren Briefen keine Rede ist. Rousseau schreibt: „Was Kinder anrichten, wenn sie unter der Aufsicht von Anderen stehen, beweist gar nichts, weil Sie nie wissen, wer die Fehler begangen hat. Erst wenn sie nicht länger mit Kindermädchen, Gouvernanten und Hauslehrern zu tun haben, beginnt ihre richtige Erziehung.“

- Das Kind ohne seine Erziehungspersonen, also ohne die Repräsentanten der Ernährung, der Aufsicht und des Unterrichts, ist das Kind der Natur, von dem der *Emile* ausgeht.
- Aber es ist genau dann kein konkretes Kind mehr, sondern eine begriffliche Abstraktion, die doch unbedingt vermieden werden sollte.

²⁵⁰ Eigentlich Louise Florence Pétronville Tardieu d'Esclavelles.

- Rousseau sucht das, was die Natur mit den Kindern macht, aber keine Erziehung kennt einen solchen Naturzustand, der das Kind isolieren und so mit ihm ein Experiment machen müsste, auf das sich reale Eltern nie einlassen würden.
- Die „robuste“ Erziehung in Findelhäusern ist dafür kein Beispiel.

Auch die Natur der Jugend wird unterschiedlich dargestellt, je nachdem, was der Anlass der Reflexion ist. Im Frühjahr 1758 schreibt Rousseau an einen unbekanntem jungen Mann und gibt ihm Ratschläge für seine weitere Bildung, die allerdings ganz anders ausfallen, als die spätere Theorie des Jugendalters dies vorgeben würde. Es ehre ihn, so Rousseau, dass er gefragt werde, wie man sein Leben moralisch einrichten solle, aber das Motiv der Anfrage sei eigentlich ganz einfach, man müsse nicht weit gehen, um die Prinzipien der Moral zu finden. Sie liegen gleich nebenan, von ihm aus gesehen im Garten von Montmorency, denn was gesucht wird, muss mit dem Herzen gefunden werden.

Die Tugend ist keine Wissenschaft, die ein Studium verlangt. Wer tugendhaft sein will, muss dies wollen. Und wenn man den Willen gefasst hat, ist das Wesentliche bereits getan. Der erste Rat, den er geben könne, besteht darin, sich niemals auf „la vie contemplative“ einzulassen, das nichts sei als die Faulheit der Seele, und dies in jedem Alter und besonders in dem der Jugend. Und wenn eines sicher sei, dann dieses: In Paris sei ein tugendhaftes Leben nicht möglich. Darum gebe er ihm den zweiten Rat, zurück zu gehen in seine Familie und sein Glück am angestammten Ort zu suchen. Nur hier findet die Tugend ihren konkreten Ort, nämlich, wie in den *Confessions*, den der Herkunft.

Keine Rede oder Andeutung von der zweiten Geburt - Wenn es konkret wird, empfiehlt Rousseau häufiger calvinistische Arbeitstugenden, ohne den *amour de soi* vor Augen zu haben. Die ganze Theorie des autarken Selbst und der gesellschaftlichen Assoziation spielt keine Rolle, der Brief antizipiert gleichsam, dass es dafür tatsächlich keinen Ort gibt, auf den man hinweisen könnte. Wer sich der Gesellschaft der *fripons gueux* nicht aussetzen will, hat nur die Wahl dorthin zurückzukehren, wo man es nicht ausgehalten hat. Ein anderer Ort ist nicht in Sicht, Rousseau, anders gesagt, hat in diesem Brief weniger zu bieten als nach 700 Seiten *Emile*, nämlich nicht mal ein „Land“ (pays).

Am 6. Februar 1759 antwortet Rousseau auf den Brief eines Genfer Studenten, der ihm eine selbstverfasste Ode zugeschickt hatte. Nach der wenig ermutigenden Kritik des Gedichts kommt Rousseau auf seine Vision des einfachen Lebens zu sprechen, das als Ziel der Erziehung anzusehen sei. Was alles dazu unternommen werde, es müsse zu einer Form des Lebens führen. Deren Beschreibung erinnert an das Ende des *Emile*:

„Eine mässige Arbeit, ein gleichförmiges und einfaches Leben, der Frieden der Seele und die Gesundheit des Körpers, welche die Frucht von alle diesem sind, vermögen eher ein glückliches Dasein zu schaffen als das Wissen und der Ruhm. Wenn Sie aber die Schriftstellertalente kultivieren wollen, so nehmen Sie wenigstens nicht Ihre Vorurteile an; halten Sie Ihren Stand nicht für mehr, als er wert ist und Sie werden umso mehr wert sein“ (Correspondance t. XI/S. 21/22).

Einen Vorbehalt hinsichtlich der Gesellschaft, für die dieser Rat gelten soll, gibt es wiederum nicht. Dafür stehen die grundsätzlichen Urteile fest:

- Wer reich ist, muss unglücklich sein, schreibt Rousseau wohl am 22. März 1756 an Louise d’Epinay, als er in sein Haus La Chevrettes umzieht;

- seine eigene wenige Habe könne er zur Hälfte in Paris lassen und wäre unbeschwert.
- Er nennt sich ihr „jardinier“,²⁵¹ der der Natur jeglichen Luxus vorziehe.

Ein Leben in Einsamkeit und Armut sei aller Achtung wert. Sensibler als er könne im Blick darauf niemand sein. „Als Einzelgänger bin ich sensibler als andere ... Ich bin arm, und es scheint mir, dieser Zustand verdient Achtung“ (Correspondance t. IV/S. 199/200).²⁵²

Andererseits korrespondierte Rousseau extensiv mit dem Adel. Ihr habt das Unglück, ein Prinz zu sein, schreibt Rousseau am 10. November 1763 an Louis-Eugène de Württemberg, also könnt ihr nur selten auch Vater sein. Zu viele andere Pflichten müssen erfüllt werden, was auch für die Herzogin gelte.

- Aus dieser Situation ergibt sich die erste, einfache Regel der Erziehung:
- „Macht, dass Ihr Kind von jemandem geliebt wird.“
- Es muss jemand das Kind erziehen, also ihm teuer sein, wenn die Eltern das nicht können (Correspondance t. XVIII/S. 115).

Wenn die Eltern ausfallen, weil sie ihre Geschäfte nicht zulassen, dass sie sich in der Erziehung engagieren, müssen sie durch sorgfältig ausgewählte Bezugspersonen ersetzt werden. In diesem Falle empfiehlt Rousseau keinen männlichen Gouverneur wie im *Emile*, sondern eine Frau, weil es um die Erziehung einer Tochter geht. Die Bezugsperson muss zum Geschlecht des Kindes passen (ebd.). Die geeignete Frau wird genau beschrieben. Sie darf nicht zu jung und nicht zu schön sein,²⁵³ eine Witwe wäre besser als eine Unverheiratete, sie kann nicht einfach mit dem Gemüt erziehen, noch weniger mit einem „bel esprit“ sie soll ihren Geist nur gebrauchen, um den Anweisungen zu folgen. „Es ist wichtig, dass mit ihr nicht zu einfach auszukommen ist, und es ist nicht wichtig, dass sie nachgiebig ist. Im Gegenteil, man soll sie sich zur Seite stellen, seine Interessen beachtend. Es ist unmöglich, einen Verschwender in die Schranken zu weisen; die Geizhalse hält man mit ihren eigenen Fehler“ (ebd., S. 116).

Nichts wäre schlimmer und für die Erziehung mehr zu fürchten, als wenn sie „humeur“ hätte. Nur den Narren ist humeur eigen. Auch sollte sie nicht zu lebendig sein, weil das oft Personen sind, die zu sehr aufbrausen. Findet sich keine perfekte Wahl, dann müssen Abstriche gemacht werden. Auf jeden Fall muss die Frau Charakter haben, ein „caractère brillant“ ist allerdings nicht erforderlich (ebd., S. 251). „Daneben suchen Sie keinen kultivierten Geist; er entwickelt sich mit dem Lernen, das ist alles. Sie würde sich verstellen, wenn sie wissend wäre; Sie lernen sie besser kennen, wenn sie unwissend ist; wenn sie nicht lesen könnte, umso besser; sie wird es mit ihrem Schüler lernen. Die einzige geistige Qualität, die verlangt werden sollte, ist ein Sinn für Gerechtigkeit“ (ebd.).

Zum Vergleich:

- Der Gouverneur im *Emile* ist nicht annähernd gleich beschrieben worden.
- Und für Sophie war eine eigene Erzieherin, die hier der Stand vorschreibt, nicht erforderlich.
- Es genügte die Mutter, wie bei Henriette in der *Nouvelle Héloïse*.

²⁵¹ Brief an Louise d'Epainay vom 17. September 1756.

²⁵² Brief an Louise d'Epainay vom 26. März 1757.

²⁵³ „Wählen Sie keine Junge und auch keine Schöne, das wäre noch übler: Jung, das müssten Sie fürchten; Schön würde alle anziehen“ (Correspondance t. XVIII/p. 116).

- Allerdings erzielt Julie d'Etange auch ihre beiden Söhne, in diesem Falle musste das Geschlecht nicht zur Erziehung passen.
- Und der Aufwand, den Rousseau für die Erziehung der Tochter des Prinzen von Württemberg vorsieht, entspricht nicht dem, was Rousseau sonst für die Mädchen vorsieht.²⁵⁴

Seine erste Regel, so schreibt Rousseau dem Prinzen weiter, sei die Wahl der Bezugsperson, die nicht sorgfältig genug erfolgen darf. Danach folgen noch weitere Regeln einer Erziehung, die nicht mit einem Wort in die Nähe der Natur gerückt werden. Auf keinen Fall darf die Erzieherin das Kind lieben oder von ihm geliebt werden (Correspondance t. XVIII/S. 116/117). Das verbietet der Rang. Die Beziehung zwischen dem Kind und seiner „gouvernante“ darf auch nicht nur von Sorgfalt geprägt sein, weil das auf Abhängigkeit hinweist. „Wir wollen, dass das Kind seiner Gouvernante teuer ist. Das ist notwendig, damit das Schicksal der Gouvernante an dasjenige des Kindes gebunden ist“ (ebd., S. 117).

Die gouvernante muss einen „service réel“ anbieten, also darf das Kind weder zum Paradien noch zum Vorzeigen erziehen. Und sie soll gemäss dem Erfolg ihrer Bemühungen und nicht aufgrund ihrer guten Absichten belohnt werden, was der rechtschaffene Vater und nicht die Mutter zu beurteilen hat. „Das Urteil der Frauen ist zu wenig anerkannt, und die Mutterliebe ist blind“ (ebd., S. 253). Die Wahl der Richter (juges) in der Erziehung stellt, so Rousseau, ein spezielles Problem dar, das sorgfältige Bearbeitung verlangt. Die gouvernante muss Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Urteils haben. Sie darf nie vergessen, dass der Erfolg ihrer Arbeit beurteilt wird und keine Strafe darstelle, also nicht à sa peine gerichtet sei (ebd., S. 253/254). Und es geht nicht darum, wie die Belohnung für die Arbeit erfolgt, sondern ob die Erziehung gelingt (ebd., S. 254).

Die gouvernante soll nicht mit Vernunft oder mit Interesse erziehen, sondern mit ihrer Einbildungskraft (imagination). Anreize mit Geld sind verlockend, aber deren Kraft verliert sich in der Ferne der Zukunft (ebd.). Ihre Imagination lässt sich auf die Probe stellen, und wenn die lange Dauer der Erziehung sie ermüdet, kann man die Aufgaben immer noch teilen und zwischenzeitlich belohnen (ebd., S. 255). Das Kind wird seine Gouvernante lieben, vorausgesetzt, dass sie ernsthaft mit ihm umgeht und es nicht verwöhnt. Im übrigen gilt: „Die Wirkung der Gewohnheit ist natürlich und zuverlässig; nie hat sie wegen Fehler der Lehrmeister versagt“ (ebd., S. 256). Keine Rede davon, dass es in der Erziehung darauf ankomme, keine Gewohnheiten anzunehmen.

Dafür wird auch hier der gefährliche Augenblick erwähnt, dieses Mal im Blick auf ein Mädchen. „In einem gewissen Alter ist das kleine Mädchen launenhaft und bockig. Vermuten wir einen solchen Augenblick, wo es nichts hören will; dieser Moment wird selten kommen, man fühlt, weshalb. In diesem unerfreulichen Moment fehlen dem Kindermädchen die Mittel: Also wird sie gerührt ihre Schülerin betrachten und sagen: Es ist also soweit, du raubst mir das Brot meines Alters“ (ebd.). Das Kind eines solchen Vaters kann freilich kein Monster sein, die einmalige Ermahnung also wird reichen (ebd.). „Das ist der Gang der Natur“ (ebd., S. 257).

Die zweite Regel bezieht sich auf die Anweisungen. Die Gouvernante braucht eine „Handlungsanleitung (mémoire instructif)“, nach dem sie verfahren muss. Sie folgt also nicht dem „Weg der Natur“ (route de la nature), sondern der „route“, die der Prinz vorschreibt, und

²⁵⁴ Wie zur Entschuldigung heisst es weiter: „Aber lasst uns gegenüber den Frauen gerecht sein ; der Grund für ihr Verhalten liegt nicht in ihnen selbst, sondern in unseren üblen Institutionen“.

dies ohne Unterlass und ohne jede Abweichung. Man darf sich auf keinen Disput einlassen, so Rousseau, die Gouvernante ist nichts als das Mittel zur Ausführung der Anweisungen ihres Dienstherrn, die vernünftig, einfach und nachvollziehbar sein müssen (ebd.). Und sie muss diese Anweisungen verinnerlichen, also nicht bloss als Worte präsent haben (ebd., S. 258). Wenn die Umstände wechseln, muss sie neu unterwiesen werden, damit nicht der kleinste Fehler passiert. Dies ist vor allem die Aufgabe der Mutter (ebd., S. 258/259).

Die dritte Regel betrifft die Machtverhältnisse. Auch hier ist Rousseau unmissverständlich: Im Rahmen ihrer Befugnisse erhält die Gouvernante die absolute Macht (un pouvoir absolu) über das Kind (ibid., p. 259). Sie agiert wie eine zweite Mutter (ibid.) im Rahmen jener Ökonomie des Hauses, die, worauf Rousseau den Prinzen ausdrücklich hinweist (eb., S. 260), in der *Nouvelle Héloïse* beschrieben worden ist.²⁵⁵ Die Maximen der guten Hausführung (ebd., S. 260/261) verlangen auch die Kontrolle der Domestiken, die niemals Einfluss auf die Erziehung nehmen dürfen (ebd., S. 262). Das muss mit Hilfe von Ansprachen auch deutlich herausgestellt werden (ebd., S. 263/264). Nur so bleibt man Herr im eigenen Haus (ebd., S. 264).

Viele tausend Mittel würden aus diesen Regeln folgen, so beschliesst Rousseau den längsten Brief über Erziehung, den er je geschrieben hat. Am Ende wolle er aber nur noch einen wichtigen Rat aussprechen,

„Es geht darum, das Kind immer auf das Sorgfältigste zu prüfen, und aufmerksam die Fortschritte seines Körpers und seines Herzens zu verfolgen. Wenn etwas um es herum gegen die Regel gemacht wird, wird sich der Eindruck im Kind selbst einprägen. Sobald Ihr ein neues Zeichen seht, sucht die Ursache davon mit Sorgfalt, Ihr werdet sie unweigerlich finden“ (ebd.).

Freiheiten für das Kind sind nicht vorgesehen, insofern - aber auch nur insofern - kommt die Szene des *Emile* zum Tragen.

Der erste Brief an den Prinzen datiert auf den 29. September 1763 (ebd., S. 239). Der Prinz fragte Rousseau im Blick auf die Erziehung seiner Tochter genauer am 4. Oktober 1763, Rousseau antwortete am 17. Oktober zunächst sehr formal (ebd., S. 243/244), bevor er dann seinen Erziehungsplan für die Tochter des Prinzen entwarf. Am 15. Dezember antwortete Rousseau im Blick auf die positive Rezeption des Planes mit einem schmeichelnden Brief, der kein neues Argument enthält, ausgenommen, dass der Vater gewarnt wird, seine Tochter als „frühreif“ (précoce) anzusehen (ebd., S. 277), was gegen die Natur wäre. Er solle sie beobachten, examinieren und verifizieren, wobei Rousseau auch hier nicht vergisst, auf das *empire de l'habitude* (ebd., S. 278) zu verweisen.

Ein Brief vom 21. Januar 1764 (ebd., S. 291ff.) enthält weitere Beobachtungen zur Erziehung und zur Ernährung, erwähnt aber wiederum nicht den *Emile*, also das Buch. Mit dem Rousseau zum Erziehungsexperten avancierte. Spätere Briefe an den Prinzen berühren das Thema der Erziehung nicht oder nur am Rande. Rousseau befasst sich in anderen Briefen mit diesen Fragen, ohne je einen vergleichbaren Erziehungsplan vorzulegen. Diese Briefe sind sehr konkret und stellen den je gegebenen Fall in den Mittelpunkt. Anders als in seinen Verteidigungsschriften geht es nicht um eine Doktrin, sondern um angemessene Lösungen, die wohl bestimmte Grundmotive erkennen lassen, aber diese von Fall zu Fall variieren.

²⁵⁵ Das bezieht sich auf den zehnten Brief im vierten Teil.

Die Theorie der Erziehung, die im *Emile* entwickelt wird, kommt in den Briefen wenn, dann höchst indirekt und fragmentarisch zur Anwendung. Das kann nicht verwundern, denn die Theorie hat ihre Besonderheit vor allem im Spiel mit den Paradoxien und dem Verletzen der gewohnten Annahmen, was in der direkten Auseinandersetzung mit Eltern oder Lesern keine Strategie ist, die befolgt werden könnte. Die Theorie der Erziehung selbst kennt verschiedene Fassungen, je nachdem welcher Schwerpunkt gewählt wird. Geht man von Rousseaus meist gelesenen Werk aus, dann kann auch der *Emile* als Schwerpunktverlagerung gelten. Die ursprüngliche Optik der Erziehung war nämlich nicht die Natur, sondern das Haus.

Es ist sicher kein Zufall, dass Rousseau die Idee der natürlichen Erziehung literarisch zuerst in dem Briefroman *Julie ou La Nouvelle Héloïse* durchspielte, der gut ein Jahr vor dem *Emile* veröffentlicht wurde²⁵⁶ und Rousseaus grösster publizistischer Erfolg wurde. Er selbst sagt über das Verhältnis beider Werke in den *Confessions*: „Alles was im *Emile* kühn zu lesen ist, kann bereits in der *Julie* gefunden werden“. Gemeint ist das als These einer grundlegenden Linie in seinem Werk. Was wagemutig im *Contrat Social* erscheine, könne bereits im zweiten Diskurs gefunden werden, heisst es, und Julies Glaubensbekenntnis auf dem Totenbett am Ende der *Nouvelle Héloïse* sei dasselbe wie das des Savoyischen Vikars in der Mitte des im *Emile*.

Die Analogie der „wagemutigen Annahmen“ bezieht sich allerdings nur auf die Formulierung bestimmter Doktrinen der „natürlichen Erziehung.“ Die Szene der Erziehung in der *Nouvelle Héloïse* ist völlig anders. Ein Jahr vor dem *Emile* treffen die pädagogischen Doktrinen auch auf Haus und Gesellschaft zu, ein natürliches Paradies „à la campagne“ ist nicht notwendig, Vater und Mutter erziehen, ein gouverneur oder eine gouvernante sind nicht nötig, Bedienstete werden in Schach gehalten, es gibt eine Reihe von Geschwistern, Geselligkeit ist kein Nachteil - einzig die Geschlechtsdifferenz ist bereits deutlich vorhanden. Die „natürliche Erziehung“ ist nur etwas für Jungen.

Obwohl der Titel - *Nouvelle Héloïse* - die Erwartung weckt, Rousseau spielt in diesem Roman nicht das mittelalterliche Drama von Abaelard und Héloïse mit neuen Protagonisten durch. Die Geschichte wird beiläufig erwähnt, aber nur in moralischer Hinsicht; der treulose Abaelard wird verurteilt, Héloïse erhält Mitleid, ohne mit dem Drama mehr anzufangen als die Wahl einer ähnlichen Eingangsszene, nämlich die Unterweisung eines adligen Mädchens durch einen Tutor, der in ihr Haus geholt wird. Rousseau zeigt, wie sich Julie d'Étange in ihren bürgerlichen Hauslehrer St. Preux verliebt, mit ihm ein Verhältnis eingeht, dann aber nicht - wie Héloïse - hinter Klostermauern verschwindet, sondern standesgemäss heiratet und eine vorbildliche Mutter wird, deren ehelichen Tugenden auch die überraschende Rückkehr ihres früheren Geliebten und die neu entflammte Liebe nichts anhaben kann.

Mit dem russischen Emigranten und Philosophen Baron de Wolmar führt Julie eine harmonische Ehe und lebt auf dem Landgut von Clarens am Fusse der Alpen nach seinen und nicht nach ihren Prinzipien. Das Gut stellt eine Modellgesellschaft dar. Nur in diesem Sinne ist der Titel gerechtfertigt, die *Nouvelle Héloïse* ist keine Wiederholung der alten, sondern markiert einen Neubeginn. Der Verlauf der Geschichte und ihr Ende sind gänzlich anders, als der Verweis auf Abaelard und Héloïse ahnen lässt. Julie stirbt am Ende an den Folgen eines Versuchs, ihren jüngsten Sohn vor dem Ertrinken zu retten. also in Ausübung ihrer

²⁵⁶ *Julie ou La Nouvelle Héloïse. Lettres de deux amants, habitant d'une petite ville dans les Alpes* erschien mit Datum 1761 bei Marc Michel Rey in Amsterdam. Die erste englische Übersetzung von William Kenrick erschien ebenfalls 1761. Der Titel lautete: *Eloisa: Or, a Series of Original Letters Collected and Published by J.J. Rousseau.*

Mutterpflicht. In dem mittelalterlichen Drama bringt Heloise einen Sohn zur Welt, bevor sie ins Kloster geht und erleben muss, wie Abaelard sich ihr entfremdet. Mutterschaft im Sinne Rousseaus spielt in dieser Geschichte keine Rolle.

Baron de Wolmar hat Verständnis für die Gefühle der Vergangenheit, die ihm Julie offenbart. Er bittet St. Preux als Gast in sein Haus und zeigt ihm die musterhafte Organisation seines Gutes, das ebenso eine klare Hierarchie wie eine gut organisierte Gemeinschaft darstellt. Die natürliche Erziehung ist Teil dieser „häuslichen Ökonomie“. Im dritten Brief des fünften Teils werden die drei Kinder von Julie beschrieben. Den Brief schreibt St. Preux an Milord Edward, einem jungen englischen Philosophen, der Teil des Briefwechsels ist. St. Preux ist willkommen, und er ist beeindruckt von den „friedvollen Tagen zwischen gelebter Vernunft und empfindsamer Tugend,“ die er auf dem Gut verbringen darf (ibid., p. 432).

Seine Darstellung der Kinder beginnt mit einer Szene, in der Henriette, die erstgeborene Tochter, ihre beiden jüngeren Brüder unterweist. Sie blättern in einem Bilderbuch, dessen Themen der Grössere Bruder dem kleineren zu erklären versucht. Henriette kennt das Buch auswendig, Jedesmal, wenn der Grössere einen Fehler macht, greift sie ein, korrigiert ihn und sagt, wie es richtig heissen muss. Es sind, wie es heisst, „kleine Lektionen, die sorgfältig erteilt und empfangen werden, ohne die geringsten Anschein von Unterdrückung“. Die Erwachsenen fahren derweil in ihren Unterhaltungen fort, nachdem zuvor „ein englischer Morgen“ erlebt wurde, also eine Zusammenkunft in Schweigen.

Dann wird ein Streit zwischen den beiden Brüdern geschildert. Der jüngere Bruder hat Holzstäbchen unter dem Bilderbuch versteckt, der Ältere sieht, wie der Jüngere beim Blättern abgelenkt wird, er wartet, bis der Bruder die Stäbchen zusammen gesammelt hat und schlägt sie ihm dann aus der Hand. Die Mutter sieht den Vorfall, gibt eine Anweisung und korrigiert die Situation, ohne dass der Kleine weint oder der Grössere triumphiert. Wie erreicht die Mutter so viel mit so wenig Aufwand?

„Man sieht sie nie, wie sie ihre Kinder mahnt oder zur Ruhe bringt, auch schreibt sie nie etwas vor oder spricht Verbote aus. Sie argumentiert nie mit ihnen, aber sie stört sie auch nicht in ihren Spielen. Man könnte meinen, dass sie zufrieden ist, sie zu sehen und zu lieben. Wenn die Kinder ihren Tag mit ihr verbracht haben, ist ihre Pflicht als Mutter erfüllt“.

Anders als im *Emile* ist das Experiment bereits gemacht. Julie und Wolmar berichten über das Ergebnis der Erziehung gemäss der Natur. Sie setzt keinen Zustand „neben“ der Gesellschaft voraus, sondern findet in der Gesellschaft statt, allerdings in einer ungewöhnlichen sozialen Umgebung und realisiert von einem Paar mit besonderen Maximen. Genauer: die natürliche Erziehung folgt den Prinzipien des Hausherrn, der ein aufgeklärter Beobachter war. Er vereinte das Interesse eines Vaters mit der Distanz eines „Philosoph“ ist hier nicht, wie sonst bei Rousseau, negativ zu verstehen. Wolmar geht davon aus, dass die erste die wichtigste Erziehung ist, wenngleich sie nimmer wieder übersehen wird. Sie besteht darin, das Kind auf den Unterricht vorzubereiten.

Das Motiv aus dem Brief an Louise d'Epainay wird hier negativ formuliert, es gehe darum, eine verfrühte Bildung zu vermeiden. Man müsse die Natur zu ihrem Recht kommen lassen, ohne eine Sprache zu benutzen, die Kinder nicht verstehen und die sie „argumentativ und rebellisch“ werden lässt. Dann erscheint das zentrale Argument aus dem *Emile*: Die Kindheit hat ihre eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, die nicht durch die Art der Erwachsenen ersetzt werden kann oder darf (ebd., 461). Die Vermeidung eines Unterrichts

vor der Zeit ist auch hier gekoppelt an das Verbot, mit Kindern zu rasonnieren und sie damit zu überfordern. .

An den beiden Söhnen von Julie Wolmar soll demonstriert werden, dass die Natur dann zu ihrem Recht kommt, wenn alle Arten von Verfrühung des vermieden werden. Die natürliche Disposition jedes Einzelnen müsse die Grundlage der Erziehung sein, nicht das Schema der Schulbildung. Auf den Einwand von St. Preux, ob die Erziehung nicht besser betreten sei, von einem perfekten Modell des vernünftigen und ehrenwerten Erwachsenen auszugehen, damit der Charakter kultiviert und die Natur korrigiert werden könne, antwortet Julie, dass sich „Charakter“ und „Natur“ nicht trennen lassen. Beide können auch nicht durch ein bestimmtes Modell erzogen werden. Die Frage ist nicht, wie der Charakter verändert und die natürliche Disposition verbogen, sondern im Gegenteil, wie weit sie befördert werden kann, um sie zu pflegen und vor Degenerierung zu bewahren.

Bevor man aber den Charakter eines Kindes kultivieren kann, muss man ihn studieren; er zeigt sich und muss viele gute Gelegenheiten erhalten, sich auch wirklich zeigen zu können. Diese Gelegenheiten müssen auf den individuellen „genius“ abgestimmt sein, sie setzen kein Modell voraus und wirken nicht vor der Zeit. „Lasst uns auf den ersten Funken der Vernunft warten; nur so, durch eigenes Tun, wird auch der Charakter hervorgebracht und erhält seine eigene Form; wir kultivieren den Charakter mit der Vernunft und vorher gibt es keine wirkliche Erziehung“. Charakterbildung setzt körperliche Reife voraus, das Wachstum der Natur also muss vollzogen sein, bevor das Wachstum des Geistes einsetzen kann.

Aus diesen Maximen leitet sich Julies Methode der Erziehung ab, die sie St. Preux ausführlich erklärt. Bei der Anwendung ihrer Methode werde sie weniger von einem philosophischen Prinzip als von der Liebe einer Mutter geleitet, die ihre Kinder glücklich sehen möchte. Während im *Emile* der namenlose Gouverneur erzieht, ist es hier die natürliche Mutter, die nicht einfach die Prinzipien ihres Mannes anwendet, sondern sie mit ihrer Liebe modifiziert. Erst damit werden die Prinzipien wirksam. Ihre Methode, sagt sie zu St. Preux, ist

„ein neuer und sicherer Weg, ein Kind zur gleichen Zeit frei, geschickt, einfühlsam und sanft werden zu lassen und dies durch sehr einfache Mittel, die das Kind davon überzeugt, dass es nichts ist als ein Kind“.

Das Waisenkind Emile muss nicht überzeugt werden, dass es „nichts als ein Kind“ ist, weil die Erziehungsalter den Status des Kindes festlegen. Unter der Voraussetzung eines Hauses und einer Gesellschaft sind andere Vorkehrungen nötig. Die Kinder dürfen sich gegenüber den Diensthofen nicht als Herren fühlen, aber die Diensthofen dürfen auch keine falschen Autoritäten sein. Die Kinder müssen sich der Notwendigkeit unterwerfen und ihre Abhängigkeit ebenso akzeptieren wie ihre Not und ihre Schwäche. Jede Zurückweisung ist unwiderruflich, und die Kinder müssen an Zurückweisungen gewöhnt sein, damit sie sie als weniger grausam empfinden.

Vom ersten Wort an muss das Kind akzeptieren, was ihm gesagt wird und in allem, was es quält oder bekümmert, muss es das Reich der Notwendigkeit anerkennen, und zwar als Effekt der eigenen Schwäche und niemals als Werk eines böswilligen Dritten, weil das abhängig machen würde. Näher erklärt wird das nicht, die Kinder werden einer Notwendigkeit unterworfen, von der sie keinen Grund erfahren. „Die einzige Möglichkeit, sie der Vernunft entgegen zu führen, ist, nicht vernünftig mit ihnen zu reden, sondern sie davon zu überzeugen, dass Vernunft ihr Alter übersteigt“. Sie argumentiere nicht mit ihren Kindern,, sagt Julie, sie gebe keine Erklärungen, warum sie etwas ablehne, sondern sie handele so, dass

die Kinder sich darauf verlassen können, dass es gute Gründe gibt, die sie nicht zu erfahren brauchen.

Für eine zartliebende Mutter sei das sehr rigoros, entgegnet St. Preux, Pythagoras hätte mit seinen Schülern nicht strenger sein können.²⁵⁷ Wie soll bei es allen diesen Restriktionen noch Freiheiten geben können, von denen doch ständig die Rede war? Sie antwortet: Es gehe nicht nur darum, „ihre Freiheiten zu beschränken, damit sie sich nicht in unseren verstricken“. Vielmehr müsse auch und vor allem verhindert werden, dass Eitelkeit entsteht, weil dem Kind eine Aufmerksamkeit zukomme, die es nur falsch verstehen könne und die ihm nicht gerecht werde, „ein ganzer Kreis ‚rationaler‘ Erwachsener, die nur ihm zuhören, sich von ihm lenken lassen, das Kind bewundern, mit hündischer Aufmerksamkeit an seinen Lippen hängen, darauf wartend, und darauf warten, was für Orakel aus seinem Mund kommen, und in grosses Entzücken ausbrechen über jede Frechheit, die das Kind von sich gibt“. So formt man „Marionetten,“ nicht Kinder (ibid).

Fragen sind nicht kategorisch verboten, aber Kinder lernen mehr von Fragen, die man ihnen stellt, als von denen, die sie selbst stellen. Gut für sie ist eine „glückliche Unwissenheit“, in der sie sich auf ihre Bildung vorbereiten können. Das bestimmt ihre Rolle als Mutter, sagt Julie, „nicht selbst meine Söhne zu bilden, sondern sie auf die Bildung vorzubereiten“. Auch diese Unterscheidung wird im *Emile* nicht gemacht, Erziehung ist hier ein integrales Geschäft, das entlang der Erziehungsalter verläuft, von denen in der *Nouvelle Héloïse* noch keine Rede ist. Das Problem wird bestimmt von der Maxime der Vermeidung zu früher intellektueller Bildung mit Büchern, die falsch im Gedächtnis der Kinder gespeichert werden und das Reifen der Urteilskraft behindern.

Lesen lernt man durch Vorlesen, Auswendiglernen ist überflüssig, ein Katechismus wird nicht benötigt, einzig die natürlichen Dispositionen der Kinder kommen zum Tragen - auf diese Weise entstehen „glückliche und freie Kinder“. Vorausgesetzt wird allerdings, dass für den Erfolg dieser Erziehung bestimmte Bedingungen beachtet werden, ein aufgeklärter und geduldiger Vater, der ein Vorbild ist, ein gut angeleitetes Dienstpersonal und natürlich auch Kinder mit einer guten Natur.

Die wichtigste Voraussetzung aber ist die Kraft der Mutter, die sämtliche Hindernisse überwindet und die allen ein Vorbild ist. Auf sie kommt es an, und Rousseau findet dafür eine ebenso berühmte wie pathetische Formel: „Werdet nichts als Frauen und Mütter, dann wird das süsseste Reich auf Erden auch das geachtete!“ Umso bemerkenswerter ist dann, dass der *Emile* wohl die Mütter ansprechen soll, das Szenario aber gänzlich ohne Mutter auskommt. Warum gemäss der Natur ein Gouverneur einen Knaben erziehen muss, während dies mit dem gleichen Erfolg auch eine Mutter mit zwei Knaben tun kann, bleibt unerfindlich.

Nur in einer Hinsicht behandelt Rousseau den Fall der natürlichen Erziehung gleich. Henriette, die Schwester, ist die „erste Erzieherin“ ihrer beiden Brüder, aber sie selbst wird ausschliesslich von der Mutter erzogen. Die Jungen werden für ihre späteren Studien vorbereitet, die der Vater und die Lehrer vollziehen. Das Mädchen erhält eine Erziehung, deren Prinzipien vollständig verschieden sind. Der Grund findet sich auch zu Beginn des fünften Buches im *Emile*: Bei einem Mädchen sei es für die Erziehung „schwierig, zu den Gaben der Natur etwas hinzuzufügen“. Es komme darauf an, „dass sie so wertvoll wird wie ihre Mutter und auf Erden kann das nur sie“. Ausgeführt wird das dann in der Beschreibung der Erziehung von Sophie.

²⁵⁷ Pythagoras verordnete seinen Schülern ein fünfjähriges Schweigen (Plutarch: Von der Neugier, Kap. IX).

Am Ende der *Nouvelle Héloïse* steht Julies Glaubensbekenntnis, das keineswegs identisch ist mit dem des Savoyischen Vikars, weil es nicht mit philosophischen Problemen belastet wird, sondern den eigenen Weg des Glaubens rechtfertigt, auch gegen die Verdacht, dass sie nicht ganz übereinstimmt mit den Doktrinen der Kirche. Wolmar berichtet über ihre letzten Stunden und macht sich auch Gedanken darüber, wie Kinder auf den nahenden Tod einer Person reagieren, die sie lieben: „Obwohl Kinder vom Tod wissen, haben sie keinen Begriff davon, sie fürchten den Tod werde für sich noch für Andere, sie haben vielleicht Angst vor dem Leiden, aber nicht vor dem Sterben“. Julie schreibt in einem letzten Brief über die Erziehung ihrer Söhne nach ihrem Tod:

**„Macht keine Gelehrten aus ihnen,
sondern lasst sie zu wohltätigen und gerechten Menschen werden“.**

Voltaire (1961) hat über die *Novelle Héloïse* etwas geschrieben, das in gewisser Weise auch auf den *Emile* zutrifft. Das Buch sei kein Roman, sondern ein moralischer Unterricht. Ein Roman, wie immer frivol diese Gattung der Literatur auch sein mag, verlange die Vorbereitung und Verkettung der Ereignisse, „de nouer une intrigue et de la dénouer.“ Rousseau schaffe es, in seinem Buch „environ mille de discours moraux“ unterzubringen, ohne für die Erzählung mehr zu bieten als einen schmalen Handlungsablauf, der keine Überraschungen zeige.

„Ce n’est ni *Télémaque*, ni la *Princesse de Clèves*, ni *Zaïde*,²⁵⁸ c’est JEAN-JACQUES tout pur“ (ebd.).

Aber wahrscheinlich war die Mischung aus Moral und Sentiment die Bedingung für den Erfolg der *Nouvelle Héloïse*. Rousseau schreibt in der Tat keinen frivolen Roman, aber er berührt die Vorstellungen moralischer Perfektion in seiner meist weiblichen Leserschaft. Wenn er Julie sagen lässt: „Eine vernünftige und wachsame Mutter hält die Gefühle ihrer Kinder in ihren Händen,“ dann spricht er zeitgenössische Ideale an und nicht empirische Tatbestände. Ähnlich wenn er schildert, wie sie ihren Kindern trotz ihres moralischen Rigorismus zuhört und sehr genau registriert, was sie sagen. Und die Schlussmetapher ist geradezu sprichwörtlich geworden für die Kommunikation der idealen Mutter. Sie sei doch nur „der Diener des Gärtners: Wenn ich den Garten jäte und die schlechte Saat entferne, dann nur, um das Gute zu kultivieren.“

In den *Confessions* bietet Rousseau allerdings auch gleich eine eine Korrektur seiner Erziehungstheorie an, die wenig Beachtung gefunden hat, obwohl sie deutlich auf den *Emile* abzielt:

„Ein häufig vorkommender Fehler unter Pädagogen, den im *Emile* auch ich nicht vermieden habe, besteht in dem Versuch, die jungen Lernenden auf das aufmerksam zu machen, was man sagt, indem man eine Lösung verspricht für das, was sie am meisten beschäftigt“ (O.C. I/S. 194).

Nach dieser Maxime des versprochenen Objekts oder der in Aussicht gestellten Belohnung verfährt nicht die allerdings nur mit ganz wenigen Szenen angedeutete häusliche Erziehung in der *Nouvelle Héloïse*, wohl aber der gesamte praktische Teil im *Emile*. Immer

²⁵⁸ François de Salignac de La Mothe-Fénelons (1651-1715) *Les Aventures de Télémaque* erschien 1699, Marie-Madeleine Pioche de Lavergne, Comtesse de Lafayette (1634-1693) *La Princesse de Clève* erschien 1678. Ihr Roman *Zaïde. Histoire espagnol* erschien 1670.

dann, wenn der Gouverneur handelt, also Fragen stellt, Aufgaben formuliert oder ein Problem zu erkennen gibt, das Lernen auslösen soll, wird etwas in Aussicht gestellt oder ein Erfolg versprochen. Nur verhält sich Emile nicht so, wie Rousseau dies von einem realen „jeune homme“ „young man“ annimmt, seine Aufmerksamkeit eilt nie mit dem Versprechen voraus und am Ende steht immer die Erfüllung des ursprüngliche Ziels.

Eine noch ganz andere Variante der Erziehungstheorie stellt die Idee dar, das eigene Leben aus der eigenen Kindheit zu erklären. Die konziseste Fassung dieser Idee legt Rousseau im dritten Spaziergang von *Les reveries du promeneur solitaire*. Die Perspektive ist nicht, wie in der „natürlichen Erziehung“ vorausschauend, sondern zurückblickend. Die Kindheit soll nicht neu gestaltet werden, sie hat stattgefunden und muss nun mit dem Leben verbunden werden. Sie wird auch als Erklärung benutzt, was bedeutet, sie auf einen bestimmten Grundzug verkürzen zu müssen. Es geht nicht um Erinnerungen und deren mehr oder weniger prägende Kraft, sondern um das eigene Schicksal.

Der dritte Spaziergang beginnt als einziger mit einem Zitat, und zwar von Solon. In der deutschen Übersetzung lautet dieses Zitat: „Ich habe, als ich alt wurde, nicht aufgehört zu lernen“.²⁵⁹ Rousseau argumentiert gegen dieses Prinzip, das für Lernen und so den Gebrauch des Wissens keinen Abschluss kennt. Der Beweis, dass Solons Prinzip nicht zutrifft, ist, wie immer, er selbst. Lernen, so Rousseau, habe ihn nicht verändert. Von der Kindheit in den Wirbel der Welt geworfen, habe er früh erfahren müssen, dass er für das Leben in der Welt nicht geboren sei. Er habe immer nach einem Ankerplatz gesucht, wo er Ruhe finden und nicht in der Mitte der Menschen nach Glück suchen müsse.

Lernen sei für ihn stets der Anlass gewesen, zu wissen und nicht zu unterrichten. Wer Andere unterrichten und gar aufklären wolle, müsse genügend wissen, was er von sich nie habe sagen können. Seine Wissbegierde sei in der Kindheit entstanden und habe zu tun mit dem Studium von guten Büchern. Glück habe ihm das aber nicht gebracht, darum habe er sich im Alter von vierzig Jahren entschlossen, der Welt zu entsagen und die „weniger unsicher Route“ der Einsamkeit zu wählen. Seitdem lebe er in Zufriedenheit mit seinen Prinzipien, die sich nicht mehr ändern, also durch die weitere Erfahrung nicht beeinflusst werden.

In diesem Sinne ist das Leben kein offener Prozess, wie man am Ende des *Emile* annehmen konnte. Irgendwann verlangen die „Kraft des Alters“ und die „vollständige Reife des Geistes“, dass Wahrheiten gefunden worden sind und nicht länger ein Problem darstellen. Das gilt auch als Selbstbeschränkung. „Ich habe mich auf das beschränkt, was in meiner Reichweite liegt, ohne mich länger auf das einzulassen was darüber hinausgeht“. Kindheit und Jugend sind aufbauende und auch determinierende Erfahrungen, die zu einem Ergebnis führen, zu einer Form, die nicht mehr preisgegeben werden kann.

Danach gilt es, den Kurs des Lebens zu halten. Nur eine Aufgabe bleibt übrig. Für das Ende des Lebens müssen die Tugenden bewahrt werden. Das Wissen wird gleichgültig, und man wird die Augenblicke beklagen, in denen man versucht hat, es zu erwerben. Nur die Tugenden geben dem Leben Halt, und dies gerade im Angesicht des Todes. Es ist nicht möglich, das Leben als besserer Mensch zu verlassen, sondern nur tugendhafter, als man es begonnen hat.

Solche Passagen haben mit dem Projekt der „natürlichen Erziehung“ nichts mehr zu tun. Rousseau erinnert sich lebhaft daran, welchen Eindruck die Lektüre von Plutarch auf ich als

²⁵⁹ Plutarch: Grosse Griechen und Römer. Solon, Kap. 2/31.

Kind gemacht hat, gleichzeitig beschreibt er sein „natürliches Temperament“, das mit der Kindheit entwickelt, aber nie anders wurde. Er kommt auch nochmals auf seine Kinder zurück und berichtet, wie er anlässlich eines Essens seine Vaterschaft leugnete und alle wussten, dass es gelogen war. Schliesslich denkt er daran, die *Confessions* zu ergänzen, die ganz aus dem nicht immer zuverlässigen Gedächtnis geschrieben worden seien. Das praktische Thema seines Alters ist Botanik, nicht Erziehung.

Das Thema zwischen 1755 und 1765, die „natürliche“ oder die „negative“ Erziehung, hat zwei hauptsächliche Versionen, die eine spielt im Haus, die andere à la campagne. In beiden Versionen ist die zentrale Frage, wie Vernunft ausgebildet werden kann, wenn das nicht vor der Zeit möglich ist, weil die „eigene Art“ der Kindheit dagegen steht. Es ist nun interessant, wie Rousseau über Erziehung denkt, wenn er sich *nicht* auf diese Doktrin bezieht. Die „eigene Art“ der Kindheit wird in beiden Versionen gekoppelt mit einer Kritik verfrühter Lektüre und der Maxime, Bücher von Kindern fernzuhalten. Wenn seine Tochter wirklich „frühreif (précoce)“ sei, schreibt Rousseau dem Prinzen von Württemberg am 15. Dezember 1763, dann bereite das wohl Sorgen, aber sei dadurch zu lösen, dass alles getan werde, das Kind vor Methoden zu schützen, die Lernen „avant le temps“ abverlangten (Correspondance t. XVIII/p. 213).

Rousseau hat sich an verschiedenen Stellen auch unabhängig von seiner Doktrin der Kindheit zu Fragen der Bildung des Menschen geäußert. Der gesamte erste Discours ist dem Nachweis gewidmet, dass die moderne Bildung, wie Wissenschaft und Philosophie sie darstellen, schädlich sei für die Moral und zur Erziehung nichts beitragen könne. Daher ist Ignoranz besser als die stetige Verfeinerung des Wissens, die nur zu noch mehr Korruption führe. Dieses Thema zieht sich auch durch viele seiner Briefe: Was ist der Wert der Bildung? Und wem soll sie zukommen? In der Theorie der Erziehung ist die Antwort eindeutig, aber nicht immer lässt sich das rigorose Bücherverbot auch durchhalten.

Berührt sind damit Fragen, die mit der Kultivierung des Geistes zu tun haben, aber auch mit der Moral von Autoren und einer grassierenden Flut von Büchern. Diese Fragen werden von einem Mann diskutiert, der sich seine eigene Kultiviertheit mühsam und aber unabhängig von Bildungsinstitutionen erarbeiten konnte. Dabei spielten immer Bücher eine zentrale Rolle. Die vor den Büchern geschützte Kindheit ist eine Konstruktion, die Rousseaus Biografie gegen sich hat und die kaum verständlich ist, wenn man vor Augen hat, wie erfolgreich der autodidaktische Gang durch die Welt der Bücher für Rousseau selbst gewesen ist. Aber auch dieses Thema hat verschiedene Facetten, eine davon ist die Bildung des Volkes durch Bücher, die Rousseau vergleichsweise konsistent beurteilt.

In seinem Antwortschreiben vom 10. September 1755 an Voltaire fragte Rousseau seinen Erzfeind, ob er ernsthaft der Meinung sei, dass die grossen Geister (les grands génies) der Literatur und Philosophie Erzieher sein sollten, wenn sie dann auch den grossen Haufen unterrichten müssten. Wenn aber sich jeder in die Erziehung einmischt, was erhält man dann? Wer hinkt, kann seinen Körper nicht sauber bewegen, sagt Montaigne, und wem der Geist didaktisch geübt werde, dem hinke die Seele. „Aber in diesem Jahrhundert des Wissens sieht man nur Hinkende, die versuchen anderen das Gehen beizubringen“ (Correspondance t. III/p. 165). Das ist gegen die Idee gerichtet, das Volk bilden zu müssen und so für einen Gleichschritt des Wissens zu sorgen. Das, so Rousseau, verfehle das Objekt.

Das Volk nimmt die Schriften der Weisen auf, um urteilen zu können, nicht um unterrichtet zu werden (ebd.). Er für seinen Teil, sagt Rousseau, hätte Bildung gar nicht nötig gehabt, wäre er in einem angestammten Metier verblieben. „Was mich betrifft; wäre ich

meiner Bestimmung nachgegangen, hätte ich weder gelesen noch geschrieben, ich wäre ohne Zweifel glücklicher geworden“ (ebd.). Doch das ist primär Rhetorik. Am 2. April 1755 schreibt er an Jacob Vernes, dass man ernsthaft fragen müsse, was der öffentliche Nutzen all jener langweiligen Lektüre ist, denen man sich unterziehen muss, weil man dem Geist der Bildung teuer zu zahlen hat (ibid.). Aber genau dem unterwirft sich Rousseau, der in seinen Briefen nie eine Leidenschaft der Lektüre mitteilt.

Sich selbst beschreibt Rousseau im zweiten Brief an Malherbes vom 12. Januar 1762, in dem er die Rechenschaftslegung über sich selbst fortsetzt, als ambivalenten Charakter, schwerfällig und langsam auf der einen, aufbrausend und temperamentvoll auf der anderen Seite. „Das wird bereits hier mit seiner Kindheit und genauer: mit seinem Leseverhalten als Kind zusammengebracht. Seine Kindheit, so Rousseau, war abnorm, weil sie anders als alle anderen Kinder mit Büchern verbracht wurde. Für ihn gab es kein Bücherverbot, ohne dass damit der Schaden verbunden war, den die Theorie der natürlichen Erziehung vermutet. Die eigene Bildung ist tatsächlich eine Folge der gelesenen Bücher gewesen. Die Stationen der Bildung werden in den *Confessions* sorgfältig nachgezeichnet. Selbst der Ort der Lektüre wird genannt. Seit er Kind war, habe er nachts schlecht schlafen können, schreibt Rousseau, und so verbrachte er die Nacht mit Lesen. Was Julie, die ideale Mutter, mit der Maxime, keine Bücher zu studieren, unter ein striktes Verbot stellt, dem auch der Gouverneur im *Emile* folgt, ist für den Autor der beiden Bücher, der letztlich nur an die Evidenzen des eigenen Selbst glaubte, eine Erfolgsbedingung.

Zu Beginn der *Confessions* beschreibt er - irritierend weit entfernt von seiner eigenen Theorie - wie er mit Büchern lesen lernte, angewiesen auf eigene Lektüre und nicht auf Vorlesen. Bis 1719 - also bis zu seinem siebten Lebensjahr - las er Romanzen, die seine Mutter hinterlassen hatte.²⁶⁰ Danach stand ihm die Bibliothek seines Grossvaters Samuel Bernard zur Verfügung, die glücklicherweise einige gute Bücher enthielt, die ihn nachhaltig prägten. Er listet die für ihn bedeutsamen Titel genau auf²⁶¹ und teilt auch mit, dass er sie seinem Vater, dem Uhrmacher, in dessen Werkstatt vorzulesen pflegte und mit ihm darüber diskutierte.

- Die Liste umfasst zunächst antike Klassikern wie Ovids *Metamorphosis* oder Plutarchs *On Famous Men*, die tatsächlich zu einem Bezugspunkt im Denken Rousseaus wurden, auf den er immer zurückkam.
- Daneben werden erwähnt Jacques-Bénigne Bossuets *Discours sur l'histoire universelle* (1681), Jean Le Sueurs zweibändige *Histoire de l'Eglise et de l'Empire* (1686), Jean de La Bruyères *Les caractères* (1688), eine französische Ausgabe von Giovanni Battista Nanis *Historia della repubblica veneta* (1660), Bernard de Fontenelles *Nouveaux dialogues des morts* (1683) und auch Fontenelles *Entretiens sur la pluralité des mondes* (1686) sowie verschiedene Ausgaben von Molière.

Rousseau sieht rückblickend darin eine entscheidende Erfahrung seiner Selbstkultivierung. Er entwickelte einen Geschmack für diese Werke, der für einen Jungen in seinem Alter selten und vielleicht sogar einzigartig war. Aber die Einschätzung des Effektes einer Bildung aus Büchern, die im Alter der Natur doch strikt ausgeschlossen sein sollte, geht noch weiter. Sie betrifft seinen politischen Charakter. Rousseau schreibt:

²⁶⁰ Suzanne Bernard (1673-1712), die 1704 Rousseaus Vater geheiratet hatte, starb bei der Geburt ihres zweiten Sohnes.

²⁶¹ Die Liste ist auch - oder gerade - aus heutiger Sicht erstaunlich; vorausgesetzt die Angaben treffen zu, dann werfen sie auch ein sonderbares Licht auf Rousseaus Kritik der *enfants prodiges*.

„Diese überaus interessanten Bücher und die Unterhaltungen, die sie zwischen meinem Vater und mir hervorriefen, schärften den freien und republikanischen Geist, den stolzen und unbeugsamen Charakter, die Ungeduld gegenüber Knechtschaft und Zwang, die mich mein ganzes Leben gequält haben in Umständen, die dafür gar nicht günstig waren“.

Unabhängig von der Einschätzung einer Bildung für spätere Umstände, die ihr nicht günstig waren: Hier regt die Lektüre, besonders die von Plutarch, die Phantasie an, hier ist es auch erlaubt, sich in die antiken Helden hineinzusetzen und sich von ihrem Vorbild befeuern zu lassen, so wie es vorher nicht schädlich und nicht gegen die Natur gerichtet war, eine „Leidenschaft für Romane“, zu entwickeln, also einer Lektüre, von der Julie partout nichts wissen wollte. Aber warum sollte nur für Rousseaus eigene Bildung gelten, dass es eine unverzichtbare Erfahrung der Kindheit ist, wenn sich die Lektüre in Vorstellungen umsetzt und die Gestalten der Geschichten im Kopf lebendig werden? „Ich wurde zu den Personen, deren Leben ich las“.

Die Erwähnung von Buchtiteln spielt in den *Confessions* eine wichtige Rolle, sie sollen offenbar Stationen eines Bildungsganges angeben, der mit der Gelegenheit und der Wahl der Lektüre zu tun hat. In der Bibliothek von Louise de Warens entdeckte Rousseau nicht nur seine Abneigung gegen medizinische Bücher, was deren spätere Konsultation nicht ausschloss; er fand auch Bücher, die ihn nachhaltig beeinflussten, wie die Schriften von Juristen Samuel Pufendorf, eines des Begründers des Naturrechts, des Philosophen Pierre Bayle oder des Seigneur de Saint-Evremond, der auch für die Entwicklung von Rousseaus Ästhetik von Interesse ist.²⁶² Man las auch zusammen, etwa La Bruyère, den „Maman“ mehr schätzte als La Rochefoucauld, wobei nicht vergessen wird, abschweifende moralische „digressions“ zu erwähnen, die sich aus der Lektüre ergaben.

Rousseau beschreibt auch den Bildungsgang von Louise de Warens, der ebenfalls mit Büchern zu tun hat. Allerdings sei ihre Bildung „erratisch“ und „schlecht angeleitet gewesen, weil sie wenig von ihrem Vater und ihren Tutoren, dafür umso mehr von ihren Liebhabern gelernt habe. Sie verstand wohl einige Prinzipien der modernen Philosophie und Physik, aber sie teilte gleichzeitig die Neigungen ihres Vaters zur Alchemie und umgab sich mit Scharlatanen, die sie ruinierten.

Seinem jüngeren Genfer Landsmann Jacob Vernes gegenüber verhält sich Rousseau in einem Brief wie ein Lehrer, der seine Bildungserfahrungen weitergibt. Grosse und gewichtige Werke belehren den Geist, wobei er nicht vergisst, auf den Unterschied zwischen dem Bildungshorizont in Genf und in Paris hinzuweisen. Die grossen Bücher werden in den *Confessions* erwähnt.

- Bernard Lamys (1640-1714) *Entretiens sur les sciences* (1683) verschaffen Rousseau Zugang zu den modernen Wissenschaften,
- Jean-Philippe Rameaus (1683-1764) *Traité d'harmonie réduite à ses principes naturels* (1722) bringt ihm Einblicke in die Theorie der Kunst,

²⁶² Charles de Marguetel de Saint Denis, Seigneur de Saint-Evremond (1610-1703) schrieb neben historischen Studien und religiösen Abhandlungen auch Satiren wie *La comédie des académistes* (1644). Sein Traktat *Sur les plaisirs*, erschienen 1705 in einer Werkausgabe, stellt eine Theorie des Geschmacks dar.

- von der zeitgenössischen Philosophie wird neben Locke, Descartes, Leibniz und Malebranche auch die Logik von Port-Royal²⁶³ zitiert, also die Basis der Auseinandersetzung mit dem Jansenismus.
- Die schwierigste aller Studien war Latein, vermutlich auch weil schulischer Unterricht fehlte und Rousseau nur mühsam lernte, Texte zu übersetzen, ohne je schreiben oder gar sprechen zu können, was im Umgang mit den arroganten „hommes savants“ von Paris kein Vorteil war.

Aber die klassische Bildung wird genutzt. Am 12. April 1765 belehrt er zum Beispiel den wesentlich jüngeren Pierre-Alexandre DuPeyrou über eine Sequenz bei Cicero²⁶⁴ und knüpft daran eine Reflexion über die französische Kunst des Schreibens von Briefen oder von Büchern an:

„Ob ein Ausdruck das ist, was man unter «französisch» oder «gutem Gebrauch» versteht oder nicht, darum geht es nicht: man spricht oder schreibt nur, um sich zu verständigen; vorausgesetzt, man ist verständlich, erreicht man sein Ziel; wenn man klar ist, sogar noch besser. Sprechen Sie also klar für jeden, der französisch versteht; das ist die Regel, und seien Sie sicher, würden Sie darüber hinaus fünfhundert Sprachverstümmelungen («barbarismes») machen, Sie hätten nicht weniger gut geschrieben. Ich gehe noch weiter und behaupte, dass es manchmal Grammatikfehler braucht, um einleuchtender zu sein; darin liegt die echte Schreibkunst, und nicht in der Pedanterie des Purismus“ (Correspondance t. XXV/p. 84).

Die Bedeutung von bestimmten Büchern für die Kultivierung des Geistes wird also hochgeschätzt, während auf der anderen Seite Bücher moralisch verdammt werden können. In dem einem Fall geht es um den Nutzen von Büchern für das, was Rousseau den „Plan seiner Studien“ nennt, wobei er auch beschreibt, wie dieser Nutzen sich entgegen den naiven Erwartungen an Büchern erst allmählich und mit Hilfe einer eigenen Lernmethode einstellte. In dem anderen Fall geht es um den kulturkritischen Verdacht, dass Bücher nicht nur für Kinder gefährlich seien, sondern generell nichts zur Tugend beitragen würden. Beide Einschätzungen bleiben unverbunden.

Wer Angst vor Strafe hat, sollte keine Bücher schreiben, Konformität hat nie die Wahrheit für sich. Das ist auch eine Kritik an den Autoren, zu den er ja selbst zählt. Die Kritik an den Autoren ist so auch ein Stück Selbstkritik. Am 12. Januar 1762 hatte er Malherbes zu verstehen gegeben, eigentlich sei er, Rousseau, fast ein Autor wider Willen (auteur malgré moi) (Correspondance t. X/S. 26). Er bezweifelt hier sogar sein Talent zum Schreiben und kommt schon hier darauf zu sprechen, dass der amour-propre vom Erfolg verleitet und verführt werden kann. Und auch der Hinweis auf die Ursache fehlt nicht:

„Nachdem ich in den falschen Meinungen der Menschen die Quelle ihrer Misere und ihrer Bosheit entdeckt habe oder geglaubt zu entdecken, fühlte ich, dass es dieselben Meinungen waren, die mich selbst unglücklich machten, und dass mein Übel und meine Laster eher aus meiner Situation heraus kamen als von mir selbst“ (ebd., S. 27).

Im *Brief an Beaumont* beschreibt Rousseau zwei Arten der falschen Erziehung die beide mit dem Kult der Bücher zu tun haben, der im eigenen Bildungsgang eine so grosse

²⁶³ *La logique ou l'art de penser* (Paris 1662). Verfasser dieser anonymen Schrift waren Antoine Artauld (1612-1694) und Pierre Nicole (1625-1695).

²⁶⁴ *Amicus Plato, amicus Aristoteles, sed magis amica veritas*. Das geht zurück auf Aristotles, Nikomachische Ethik I/4, 1096a16.

Rolle spielte. Rousseau fasst hier zusammen, was er ablehnt, die öffentliche Bildung des Staates auf der einen, die dogmatische Erziehung der Kirchen auf der anderen Seite. „Public education“ ist das Programm der Aufklärung, und doktrinäres Lernen das des katechetischen Unterrichts. Beide Konzepte werden scharf kritisiert. „Die Menschen dürfen nicht halb gebildet. Wenn man sie im Irrtum belässt, kann man sich auch gleich in Unwissenheit halten“. Wozu sind Schulen und Universitäten gut, wenn sie nichts lehren, was für die Menschen wichtig zu wissen ist?

Das Ziel der etablierten Institutionen der Bildung ist es, das Volk in die Irre zu führen, seine Vernunft zu beschneiden und zu verhindern, dass es die Wahrheit erkennt. Der Unterricht des Volkes dient dazu, es auf Abwege zu leiten, das Volk wird aufgeklärt, damit es zerstört wird. Mit „Lehrern der Lüge“, die nur ihre eigenen Interessen verfolgen, wird es nicht möglich sein, die einzige Aufgabe zu bewerkstelligen, die öffentliche Erziehung rechtfertigen würde, nämlich die Bearbeitung der Vorurteile. Aber Unterricht in Doktrinen ohne wirklichen Glauben ist ebenso gefährlich. Die Vernunft wäre gleichbedeutend mit der Doktrin, während auf der anderen Seite auch der deistische Versuch, über die Religion zu rasonnieren, nicht nicht weiterführt, weil die Religion nur mit dem Herzen und so dem persönlichen Glauben fassbar ist.

Bücher führen zu endlosen Disputen. Die Sprache der Auseinandersetzung ist vage und ungenau, dabei so sehr, zumal in religiösen Dingen, an Leidenschaften gebunden, dass am Ende keine Klärung steht, sondern die Diskussion um Doktrinen ganz anders fortgesetzt wird, nämlich mit Gewalt statt mit Worten. Nicht alle Taten verlangen Erklärungen, es kostet wenig, Dogmen zu folgen und viel, Moral zu praktizieren, was um so mehr gilt, wenn hinter der religiösen Praxis gar kein Glaube und so kein Mitgefühl mehr steht. Doktrinäre Erziehung verlangt angesichts der Widersprüche der Erfahrung die endlose Verfeinerung der Dogmen und so die Entfernung von der Moral. Der Sinn für die Pflichten geht verloren. Wer dem Katechismus folgt, fragt nicht nach Gott, sondern nach dem richtigen Verständnis der Dogmen. Aber das führt zu nichts, ausgenommen jeden Tag mit Fragen befasst zu sein, zu denen es keine anderen Antworten gibt, als auf die Dogmen zurückzukommen, die ihrerseits in endlose Zweige der Scholastik zerfallen.

Das lässt sich auch als politischer Kommentar verstehen, der nochmals auf Rousseaus Kritik der öffentlichen Meinung verweist. Wer darauf angewiesen ist, und das ist in der Gesellschaft jeder, wird am eigenen Urteil behindert. Rousseau fasst diese Kritik in einem Brief vom 15. Januar 1769 so zusammen: „Ich weiss, dass die allgemeine Vernunft sehr engstirnig ist; dass man sogleich an ihre engen Grenzen stösst, jeder an die seinen, die nur er hat; dass sich Meinungen nur über Meinungen verbreiten, nicht über die Vernunft; und dass jeder, der der Argumentation eines andern erliegt, was bereits sehr rar ist, durch Vorurteil, durch Macht, durch Bevorzugung, durch Faulheit erliegt, selten, vielleicht nie aber durch sein eigenes Urteil“ (Correspondance, t. XXXVII/p. 13).

Andererseits ist die Beeinflussung der öffentlichen Meinung ein starker Gesichtspunkt in Rousseaus Theorie der politischen Erziehung, die vermutlich den grössten Abstand zum *Emile* darstellt. Wenn Rousseau eine Einheit zwischen Erziehung und Politik gesehen hat, dann liegt sie hier, und diese Einheit widerspricht in verschiedener Hinsicht den Konzepten seiner Erziehungstheorie. Die Kindheit ist kein Moratorium, auf deren „eigene Art“ nimmt die politische Erziehung keine Rücksicht, diese Erziehung ist positiv, also vermittelt Wahrheiten und Tugenden, und ihre Formulierung ist nicht paradox.

7. Rezeption der Theorie und praktische Versuche

In Rousseaus Theorie ist die „erste“ und wichtigste Erziehung die des Kindes bis zum Jugendalter. Sie ist *rein* negativ, weil das moralisch Positive, nämlich Wahrheit und Tugend, nur negative Auswirkungen auf die Natur des Kindes haben kann, während die Natur aus sich heraus positiv ist, solange man sie vor Übergriffen der Belehrung und des Unterrichts (enseignement) schützt. Wesentlich für die „negative Erziehung“ ist, dass Tugend und Wahrheit nicht *unterrichtet* werden und so keine didaktische Gestalt annehmen. Die erste Erziehung ist in diesem Sinne nicht „positiv“.

- Sie schützt die Natur des Kindes vor unverständlichen Wahrheiten und verständnislosen Forderungen der Tugend, die Kinder weder aufnehmen können noch befolgen werden.
- Worauf es ankommt, ist zu garantieren, dass das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum bewahrt werden.
- Das leisten weder Unterricht noch Ausbildung, weil sie viel zu viele Unwahrheiten und Laster transportieren, die nur dann vermieden werden, wenn die Erziehung ganz der Natur gilt, also weder der Wahrheit noch der Tugend.
- Rousseau will eine radikale Umbesetzung: Die Stelle, die die Lehrtradition seit dem Mittelalter mit „Wahrheit“ und „Tugend“ bestimmt hatte, soll durch *Natur* - und *nur* durch sie - gefasst werden.

In der Folge muss die Erziehung nicht positive Wahrheiten und Tugenden beachten, sondern kann sich ganz auf die Beobachtung der Natur einstellen. *Sie* ist die aktive Grösse, nicht der Unterricht oder die formale Instruktion. Es geht Rousseau vor allem darum, die *Künstlichkeit* des Unterrichtens von „Wahrheiten“ oder „Tugenden“ nachzuweisen, an dessen Stelle die Beobachtung der Natur und das Befolgen *ihrer* Wege treten soll.

Im ersten Buch des *Emile* heisst es entsprechend über die Grundregel der natürlichen Erziehung:

- „Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace.
- *Elle* exerce continuellement les enfans;
- *elle* endurent leur tempérament par des épreuves de toute espèce;
- *elle* leur apprend de bonne heure ce que c'est que peine et douleur” (O.C. IV/S.. 259; Hervorhebungen J.O.).

Die Natur übt die Kinder, die also bewahrt werden können vor dem Üben der Tugend. Die Natur härtet das Temperament, indem sie die Kinder auf die Probe stellt, und die Natur lehrt, was die Stunde ist der Mühen oder des Schmerzes, ohne dass irgendein Unterricht oder eine absichtsvolle Erziehung eingreifen müsste. Erzogen wird *gemäss* der Natur.

Wer also die Natur beobachtet, kann *ihrem* Weg folgen. Er braucht keine künstlichen Formen der Unterweisung, die auf die Natur des Kindes weder eingestellt sind noch darauf eingehen könnten.

- Aber wie kann die Natur handeln?

- Sie weist nicht nur passiv den Weg der Erziehung, sondern erzieht selbst, durch das Erleben von Krankheiten, das Überstehen von Gefahren, die Erfahrung des Wachstums oder die Stärkung der Kräfte (ebd., S. 259/260).
- Doch lässt das auf eine aktive Natur schliessen?

Rousseau will in der ersten Erziehung das Mechanische und also Unechte²⁶⁵ der Werke des Menschen vermeiden. Das Kind soll ganz dem Werk der Natur ausgesetzt sein. Mit ihm wird, was verborgen lag, also die Potentiale des Kindes, in die Wirklichkeit überführt, ohne dass eine dritte Kraft eingreifen müsste. Damit kann ein künstlicher Eingriff vermieden werden. Was getrennt ist, muss nicht verbunden und was verbunden ist, muss nicht getrennt werden. Das Kind wird als eine ursprüngliche Einheit verstanden, als Natur, die *für sich* existiert und also durch unnatürliche Erziehung nur aufgetrennt werden würde und dann künstlich wieder zusammengefügt werden müsste. Deutlich heisst es zu Beginn des *Emile* über den „natürlichen“ im Unterschied zum „zivilen“ Menschen:

- „L’homme naturel est tout pour lui: il est l’unité numerique,
- l’entier absolu qui n’a de rapport qu’à lui-même ou à ses semblables” (O.C. IV/S. 249).

Der natürliche Mensch bezieht sich ganz auf sich oder auf seinesgleichen, also andere natürliche Menschen. Diese „absolute Einheit“ ist im Augenblick des Vergleichs mit ungleichen Anderen gefährdet, also solchen, die nicht „natürlich“ sind, also sich nicht oder nicht mehr „ganz auf sich“ beziehen können. Wer sich notwendig auf Andere beziehen muss, um er selbst sein zu können, ist unnatürlich und diesem Sinne „zivil“.²⁶⁶

- Der zivile Mensch (l’homme civile) ist lediglich eine *Brucheinheit*, die vom Nenner abhängt.
- Ihr Wert bestimmt sich vom Ganzen des gesellschaftlichen Körpers her, nicht mehr aus der eigenen Einheit²⁶⁷.
- Was schon die Philosophie des Mittelalters „Werk des Menschen“ nannte, ist so Werk der *Gesellschaft*, die das „Ich“ (le moi) aufsaugt und deren Institutionen den Menschen denaturieren, nämlich aus einer absoluten Existenz eine relative machen (ebd.).
- In der Folge glaubt jeder Einzelne nicht mehr an sich als Einheit, sondern versteht sich als Teil eines Ganzen, an dessen Zustandekommen der Einzelne nicht beteiligt war (ebd.).

Das *Kind* als „Werk der Natur“ anzusehen, ist ein überraschender Schachzug, der mittelalterlichen Philosophen nicht in den Sinn gekommen wäre. Für Rousseau ist entscheidend, dass *Emile* als Kind im Buch der Natur lesen lernt, wozu sinnliche Erfahrung, nicht jedoch Lektüre, notwendig ist. Wer Bücher liest, hat Chimären vor sich, nicht die

²⁶⁵ Das geht auf Calcidius (*comm.* 23) zurück und ist also eine neuplatonische Vorstellung. Sie spielt in der von Fulbert de Chartres begründeten Philosophenschule von Chartres eine zentrale Rolle.

²⁶⁶ *L’homme civil* ist mit „bürgerlicher Mensch“ schlecht übersetzt. *Civil* spielt auf gesellschaftlich diszipliniert an, auf einen Menschen, der von Sitte oder Benimm geprägt ist, nämlich auf Dritte Rücksicht nehmen muss, ohne ganz er selbst sein zu können oder zu dürfen.

²⁶⁷ „L’homme civil n’est qu’une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l’entier, qui est le corps social” (O.C. IV/S. 249).

wirklichen Dinge (ebd., S. 418), aber nur die wirklichen Dinge erziehen die Sinne, was so zu verstehen ist, dass natürliches Wissen entsteht, das sich von den künstlichen Themen des Unterrichts oder der Lektüre unterscheiden kann und in diesem Sinne „echt“ ist (ebd., S. 435). Rousseau ist der Begründer des Kultes der Authentizität.

Emile untersucht und erfährt nur die Gesetze der Natur (les lois de la nature) (ebd., S. 443), nicht die Strategien von Autoren, die ihre Erfahrungen in Texte übersetzen und sie so der Unmittelbarkeit des Erlebens entziehen. „Echt“ ist aber nur das, was unmittelbar zu den Sinnen spricht, ohne eine Interpretation oder Philosophie - Wahrheit oder Tugend - nötig zu haben.

- Kultur ist die Dazwischenkunft des Falschen, vor dem Kinder bewahrt werden müssen.
- Sie würden ihre natürliche Stärke verlieren, wenn sie die Ganzheit ihrer Sinne auf die Partikularität des Lesens - zumal des Lesens unverständlicher Texte - reduzieren würden.
- Das gilt radikal, Emile bekommt in der ersten Erziehung nur *ein* Buch zu lesen, nämlich - wie gezeigt - Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (ebd., S. 455f.).
- Rousseau spricht von der „*île déserte*“ (ebd., S. 455), auf der der Lernende gezwungen ist, seine Urteile in wahrhafter Übereinstimmung mit den Dingen²⁶⁸ zu bilden, ohne durch Dritte zu einem Vergleich gezwungen zu werden.

Emile liest in seiner Kindheit keine einzige Stelle aus der Bibel, kennt also weder die heilige noch - abgesehen von *Robinson Crusoe* - irgendeine andere Schrift, sondern einzig die Wahrheit der Natur, soweit, muss man hinzufügen, sie durch den *gouverneur* (ebd., S. 263f.) didaktisch vorbereitet wurde.

- Emile lernt nämlich keineswegs die ganze oder auch nur die überraschende Natur;
- was Rousseau mit der Metapher der „isolierten Insel“ erfassen will, ist eine geschlossene und künstliche Welt,
- die auf sehr ironische Weise das erneuert, was so entschlossen negiert wurde, nämlich das *angeleitete* Lernen,
- das dem Kind nicht *eine* Freiheit lässt, versteht man unter Freiheit die souveräne Reaktion auf nicht vorhersehbare Ereignisse.

In der Lernsituation des *Emile* gibt es keine unvorhergesehenen Ereignisse, die Natur folgt also nicht etwa ihrem eigenen Weg, sondern einem didaktischen Plan, der vorher weiss, wie er sich erfüllen wird. Daher stimmt jedes Zwischenresultat mit dem überein, was am Anfang behauptet wurde, es gibt keine wirklichen Überraschungen und das Neue ist immer das Erwartete. Nie ist die Natur ernsthaft unbillig, nie ist sie eine Gefahr für Leib und Leben, nie droht sie mit Knappheit oder Entzug, es gibt im Lernen *à la campagne* (ebd., S. 276f.) keine Plagen der Natur, keine Hindernisse oder Unwegsamkeiten, kein Unkraut, anders gesagt, keine wilden Tiere und keine schlechten Launen.

- Emile, der als „*élève robuste*“ (ebd., S. 273) bezeichnet wird, lernt ohne wirklich eigenen Weg das, was der Tutor als extrem künstliche Weise, nämlich *nach Plan* (ebd., S. 359), von ihm abverlangt.

²⁶⁸ „Les vrais rapports des choses“ (O.C. IV/S. 455).

- „Maitre de l’opération” (ebd., S. 364) ist immer der Tutor, also Jean-Jacques, und nie wirklich das Kind, versteht man darunter *nicht* das Werk der Natur, sondern das Werk seiner selbst.

Natur ist nicht Wechselspiel, sondern Stetigkeit, dazu harmloses Arrangement ohne Herausforderungen, die vom didaktischen Plan *nicht* beherrscht werden könnten. Entsprechend stetig ist das Lernen des Kindes, das durch präparierte Settings - letztlich Unterricht in der Natur - geleitet wird.

- Emile - das paradigmatische Kind - ist nie auf chaotische, sondern immer nur auf gesittete Weise neugierig.
- Es kündigt nie auch nur für Augenblicke die Gefolgschaft auf, erhält keine Chance, vom Weg der Natur kreativ abzuweichen, deutet nicht die Welt nach eigener Phantasie und leistet sich nicht eine einzige Frechheit.
- Widerspruchslose Kinder ohne Eigensinn aber sind extrem künstliche Geschöpfe, die jede Eigenbewegung ausschliessen, also Kinder an der entscheidenden Stelle abseits der tatsächlichen Natur vorstellen.
- Was also mit der Negation von Wahrheit und Tugend „natürlich” sein sollte, ist *de facto* in extremer und auch totalitärer Weise künstlich.

Warum dann aber die ganze Aufregung um Rousseau? Was wären seine Vorgaben für Probleme der Erziehungstheorie, wenn weder seine Idee der „natürlichen” noch die der „negativen” Erziehung sehr zu sein scheinen? Die Einwände gegen Rousseau lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

1. Die Natur des Menschen ist nicht autark, sie verweist auf keine ursprüngliche Einheit, die in der Folge von sich selbst entfremdet worden wäre.
2. Daher kann die Natur auch nicht *für sich* erzogen werden, unabhängig von allen anderen Einflüssen.
3. Rousseaus Konzept der Erziehung bezieht sich denn auch nicht auf „Natur”, sondern auf einen didaktischen Plan.
4. Der Plan erfüllt sich, ohne *unabhängige* Erfahrungen zuzulassen, das heisst die Prognose hat keinen wirklichen Testfall.
5. Der Ausschluss der Gesellschaft nimmt der Erziehung ihr wesentliches Anregungspotential, das ersetzt wird durch künstliche Anleitung.

Wenn das so klar ist, warum gibt es dann bis heute eine Beschäftigung mit Rousseau und seinem Erziehungsroman? Der Jesuit und Reformpädagoge André Ravier²⁶⁹ hat 1941 in seiner Doktorarbeit darauf hingewiesen, dass es im Kern um die Vision des „neuen Menschen” gehe, also um eine zweite Chance der Evolution, nachdem die erste mit dem Desaster der ungleichen und unfriedlichen Gesellschaft geendet habe. Aber dieses paulinische Thema allein erklärt nicht die Attraktivität der Theorie Rousseaus. Seine Theorie der natürlichen Erziehung ist um 1750 eine unter vielen und keineswegs immer die radikalste (vgl. Pethes 2007).

Die Austreibung des Bösen beispielsweise, als Bedingung dafür, die gute Natur überhaupt denken zu können, ist vom augustinischen Prediger Abraham à Sancta Clara Ende

²⁶⁹ André Ravier S.J. (1905-1999) war Philosophieprofessor am Collège de Lyon.

des 17. Jahrhunderts wesentlich drastischer und sinnlicher vorgestellt worden als vom stoisch-eleganten Rousseau.²⁷⁰ Mitte des 18. Jahrhunderts sollte der „neue Mensch“ nicht auf dem Lande, sondern in der geometrisch geplanten Stadt entstehen. Der Fortschritt wurde von der Verbesserung der Künste und Wissenschaften erwartet,²⁷¹ also nicht von der Erneuerung der Natur im Menschen, die als viel zu gefährlich angesehen wurde, um risikolos erneuert zu werden, ganz abgesehen von der Frage, was die reine Natur *vor* der Gesellschaft eigentlich sein sollte. Ziel war die *Beherrschung* der Natur und nicht die Abhängigkeit von ihr. Aber wie kann man dann Rousseau und seine Themen einordnen?

Eine Antwort geht dahin, Rousseau als *agent provocateur* zu verstehen, der mit dem Unwahrscheinlichen spielt, die Paradoxien seiner eigenen Aussagen unbearbeitet stehen lässt, das Nicht-Mögliche denkt und zugleich das einzig Gute vor Augen hat. Die Provokation besteht einfach darin, genau das stark zu machen und als Handlungsalternative zu empfehlen, was alle Anderen ausschliessen oder für unsinnig erklären. Das Gegenteil des Erwarteten ist richtig, weil alle Konventionen in die Irre führen. Erst wer sie durchbricht, auch und gerade die Konventionen der Theorie, ist wahrhaftig. Also muss eine Position gesucht werden, die sich ausserhalb des Gewohnten bewegt. Gewohnheiten machen abhängig,²⁷² wer souverän sein will, muss mit den lieb gewordenen Wahrscheinlichkeiten brechen. Wahre Einsichten sind reversiv, sie verkehren die Konvention und provozieren durch Verblüffung, die sich ernsthaft darstellen kann, ohne auf gewohnte Weise seriös sein zu müssen.

Diese Strategie durchzieht das gesamte Werk Rousseaus:

- Statt Fortschritt durch Wissenschaft und Kunst erwartet er *Degeneration* und *Unglück*.
- Die Gesellschaft verfällt moralisch, statt durch konventionelle Erziehung verbessert zu werden.
- Aufklärung *verdunkelt* die Zukunft.
- Rettung liegt nicht in der Zukunft, sondern in der Vergangenheit.
- Das „goldene Zeitalter“ der Vergangenheit ist die Orientierung der neuen Erziehung.
- Der „neue Mensch“ entsteht nicht neu, sondern wiederholt den Anfang.
- Der Anfang kann *neu* wirksam werden, wenn die *Natur* eine zweite Chance erhält.

Nichts davon ist irgendwie „wahr“ im Sinne jener eindeutigen Tendenz, die behauptet wird. Rousseau ist der Meister des Dualismus und der Paradoxien, der es versteht, mit dem ausgeschlossenen Gegenteil zu spielen. Das haben die Zeitgenossen natürlich auch bemerkt, die ihn umso mehr kritisch wahrgenommen haben, je mehr und je besser sie seine Aussagen überprüfen konnten.

Rousseau habe zu sehr dem Paradox geschmeichelt, schrieb der Genfer Anwalt und Naturforscher Charles Bonnet am 19. August 1755 an den Berner Mediziner Albrecht von

²⁷⁰ „Judas Der Ertz-Schelm/...“, vierter Teil (Salzburg 1695) (Titelkupfer). Abraham à Sancta Clara (1644-1709) war Augustiner-Barfüsser und kaiserlicher Prediger in Wien.

²⁷¹ Cornelis Beelt: *Inneres einer Weberwerkstatt* (Öl auf Leinwand, um 1700) (60x79 cm) (Staatliche Kunsthalle Karlsruhe).

²⁷² Daher ist die Grundregel der Erziehung, dass es für Emile nur *eine* Gewohnheit geben dürfe, die Gewohnheit, keine Gewohnheiten anzunehmen (O.C. IV/S. 282).

Haller.²⁷³ Beide waren Berühmtheiten ihrer Zeit und erklärte Gegner Rousseaus. Weil er sich so stark widerspricht, schrieb Bonnet, ist er umso mehr davon berührt (C.C. t. III/S. 148).²⁷⁴ Dieser Mann könne nicht ernst genommen werden, da er nicht fassbar sei und sich immer wieder auf seine Paradoxien herausrede. Rousseau seinerseits, der ein gründlicher Leser der naturkundlichen Schriften Hallers war,²⁷⁵ reagierte heftig auf seinen Landsmann Bonnet. Obwohl er Materialist sei, heisst es in den *Confessions*, vertrete Bonnet doch eine höchst intolerante Orthodoxie in Sachen der Religion gegen ihn.

In Glaubensfragen kann der Calvinist Bonnet aber keineswegs als „Materialist“ bezeichnet werden.²⁷⁶ Er war 1762 auf der Seite derer in Genf, die die beiden Bücher Rousseaus verbrannt sehen wollten, weil sie die christliche Religion verletzten und die Regierung der Republik Genf beleidigten. Rousseau vermutete, dass Bonnet seine Hand im Spiel hatte, als der Genfer Pastor Jacob Vernes,²⁷⁷ den er für seinen Freund hielt, 1763 Briefe veröffentlichte, in denen nachgewiesen werden sollte, dass er - Rousseau - kein Christ sei (Vernes 1764). Bonnet selbst hatte im Oktober 1755 im *Mercure de France* eine weitreichende Kritik an Rousseaus zweiten Discours veröffentlicht, die auf die Widersprüchlichkeit im Denken Rousseaus abhob und das Bild seiner Gegner festlegte (Bonnet 1755).²⁷⁸

Auch nach dem Erscheinen der *Nouvelle Héloïse* bestimmte die Einschätzung des paradoxen Radikalen die Wahrnehmung Rousseau in dem Teil der Öffentlichkeit, der ihm nicht wohl gesonnen war. Allerdings: Mit dem Erfolg der *Nouvelle Héloïse* beim Lesepublikum wurde Rousseau zu einem Autor, an dem sich die Geister schieden. Viele Leser teilten Voltaires Einschätzung nicht, Rousseaus Briefroman wurde trotz der zahllosen moralischen Belehrungen ein Erfolg. Paradoxien im Text wie die natürliche Erziehung ohne Natur wurden zugunsten des Verlaufes der Liebesgeschichte und der „Stimmen des Herzens“ übersehen oder gar nicht erst wahrgenommen.

Die einen bewunderten Rousseau für das, was er schrieb und leiteten daraus Maximen des eigenen Lebens ab, die anderen bekämpften seine Lehren oder hielten ihn für einen Scharlatan. Gleichgültig liess er in der europäischen Intelligenz des 18. Jahrhunderts niemanden. Praktisch jeder Schriftsteller von Rang hat sich mit ihm auseinandergesetzt, und daneben fand er ein grosses Lesepublikum, von dem die Philosophen, die er so verachtete, nur träumen konnten. Dass er Bedeutung hatte, wusste Rousseau. 1764 schrieb er an Christophe de Beaumont, den langjährigen Erzbischof von Paris, der dem Emile verbannt hatte: „Meine Schriften werden überleben, trotz Ihrer Kritik und ganz zu Ihrer Schande“.

Der englische Schriftsteller und Kritiker Samuel Johnson war der gleichen Auffassung wie Charles Bonnet und fügte auch gleich eine politische Begründung hinzu. Johnson sagte am 20. Juli 1763 gemäss Boswells Journal:

²⁷³ Albrecht von Haller (1708-1777) war von 1736 an Professor für Anatomie, Botanik und Chirurgie an der Universität Göttingen und kehrte 1753 in seine Heimatstadt Bern zurück, wo er in hohen Staatsämtern tätig war.

²⁷⁴ Charles Bonnet (1720-1793) teilte Haller seinen Eindruck über Rousseaus zweiten *Discours* mit. „Aber es ist sehr komisch, dass ein Mann, der mit einer solchen Lebendigkeit die Vorteile einer guten Regierung spürt, anmerkt, dass der glücklichste Zustand des Menschen jener sei, welcher am ehesten dem Unorganisierten gleicht“ (Correspondance t. III/S. 148).

²⁷⁵ Das zeigt Rousseaus Exemplar von Hallers dreibändiger Beschreibung der Alpen *Historia stirpium indigenarum Helvetiae inchoata*, die 1768 in Bern erschien (Cook 2003).

²⁷⁶ Eine englische Übersetzung seiner religiösen Schriften erschien unter dem Titel *Philosophical and Critical Inquiries Concerning Christianity* 1787 in London.

²⁷⁷ Jacob Vernes (1728-1791) war Pastor an der Kirche von Céligny in Genf.

²⁷⁸ Rousseaus Antwort *Lettre à M. Philopolis* wurde zu Lebzeiten nie veröffentlicht (O.C. III, S. 230-236).

„Rousseau and all these people who deal in paradoxes are led away by childish desire of novelty“ (Boswell’s London Journal 1950, p. 315).

Seine Gesprächspartner James Boswell und George Dempster wurden von Johnson darüber belehrt, auf welch soliden Prinzipien gegenüber dem Innovationswahn der Rousseauisten doch „the necessity and the advantages of subordination“ beruhen würden (ebd., S. 316). Niemand kam zu diesem Zeitpunkt auf Rousseaus eigene Subordinationsthese zurück, die er in der *Politischen Ökonomie* von 1755 entwickelt hatte, weil sich die Diskussion auf die *Nouvelle Héloïse* und den *Emile* konzentrierte, wobei „Natürlichkeit“ oft mit „Freiheit“ gleichgesetzt wurde.

Es ist freilich übertrieben und sogar abwegig, den *Emile* für *das* pädagogische Leitbuch des 18. Jahrhunderts zu halten. Die Anhänger Rousseaus bezogen sich schwärmerisch oft nur auf die Grundszene der „natürlichen Erziehung“ wobei das *à la campagne* idyllisch und tatsächlich fern der Gesellschaft verstanden wurde. Das minderte den Erfolg beim Lesepublikum nicht, auch in dem Sinne, dass die Maximen der natürlichen Erziehung praktisch anregend wirkten.

- Nicht wenige Leser versuchten, die Erziehung ihrer eigenen Kinder trotz - oder wegen - der Warnungen der Kritik danach auszurichten.
- Die Rhetorik des Buches war überzeugend und kaum jemand fragte nach Rousseaus eigener Vaterschaft.
- Auch die Paradoxien im Text des *Emile* spielten bei den Anhängern keine Rolle, die das Buch als grundlegende Alternative zur bisherigen Praxis der Erziehung verstanden.

Aber gerade Rousseaus pädagogische Gegner formierten sich gleich nach dem Erscheinen des *Emile* und dämpften den Rezeptionseffekt. Rousseau hatte Recht, wenn er in den *Confessions* schreibt, sein Buch über Erziehung hätte wohl private Aufmerksamkeit, aber kaum öffentliche Anerkennung gefunden. Tatsächlich erschienen zunächst überwiegend ablehnende Kritiken und Polemiken, die kein gutes Haar an Rousseaus angeblich so neuer und umwälzender Theorie der Erziehung liessen. Dabei sind in den ersten Jahren verschiedene Standardargumente entwickelt worden, die bis heute nachwirken. Entgegen Rousseaus Wahrnehmung der Kritik waren das keineswegs nur böartige Verkennungen oder Missdeutungen seiner Theorie, sondern Abhandlungen mit ernst zu nehmenden Einwänden, die das Konstrukt des *Emile* zu durchschauen wussten.

1763 veröffentlichte Samuel Formey, ständiger Sekretär der Berliner Akademie der Wissenschaft²⁷⁹ und ein europäischer Intellektueller von Rang, eine der zahlreichen Gegenschriften zu Rousseaus Buch über Erziehung. Formeys *Anti-Emile* ging davon aus, dass die zentrale Frage der Erziehung nicht darin bestehe, wie der Natur des Kindes Gerechtigkeit widerfahren, sondern darin, wie der Mensch *zum Bürger* gemacht werden könne,²⁸⁰ was nicht

²⁷⁹ Jean-Henri-Samuel Formey (1711-1797) besuchte das französische Collegium in Berlin und wurde 1720 Prediger der französischen Gemeinde zu Brandenburg, 1731 der französischen Kirche der Friedrichstadt. 1736 wurde Formey Professor für Rhetorik am französischen Collegium, 1739 Nachfolger von La Croze in der Professur für Philosophie. Vier Jahre später wurde er ständiger Sekretär der neugegründeten Königlichen Akademie der Wissenschaft in Berlin. Er versah dieses Amt während fünfzig Jahren. Formey war Anhänger der Wolffschen Philosophie, die durch ihn in Frankreich Einfluss gewann.

²⁸⁰ „Si l’on ne fait pas le citoyen en faisant l’homme, on dénature l’homme, on le détourne de sa destination. La nature n’est que l’aptitude à recevoir les institutions sociales; en la tournant, en la fléchissant du côté opposé, on la pervertit, on la détruit“ (Formey 1763, S. 23).

„Natur“, sondern Schulung und Wissen verlange. Diese Position, die schon Voltaire gegen Rousseau vertreten hatte, wird mit einem Satz so formuliert:

- „Le vrai patriote est un homme éclairé“ (Formey 1763, p. 23).
- Rousseaus Vorrang der Natur sei künstlich und führe nur dazu, dass die Kräfte des Lernens ungenutzt blieben.
- Rousseau sei ein geübter Provokateur, aber nicht mehr, jedenfalls im Bereich der Erziehung.

Bereits ein Jahr zuvor hatte der Benediktinermönch Joseph Cajot einen Plagiatsverdacht erhoben,²⁸¹ der 1766 in einer umfangreichen Abhandlung präzisiert wurde. Rousseau erscheint hier als Epigone, der nichts weiter getan habe, als die Erziehungsideen der Antike auszubeuten und sie zu mischen mit der neueren, vor allem der medizinischen Literatur (Cajot 1766, S. 66ff.).²⁸² 1769 erschien Cajots *Eloge de l'âne*, eine Satire auf die zeitgenössische Gesellschaft, ihre Sitten und ihre Erziehung, in der die Menschen als Esel agieren. Der Autor dieser Satire stellte sich als „un docteur de Montmartre“ vor und gab Rousseaus Kritik von Paris eine neue Pointe (Un docteur de Montmartre 1841).

1763 hatte der französische Schriftsteller Gaspard-Guillard de Beaurieu²⁸³ die Utopie des *élève de la nature* durchgespielt und noch zu überbieten versucht. Rousseaus Verdammung des Luxus findet sich hier ebenso wie das Loblied auf die harte Arbeit der Bauern oder das einfache Leben auf dem Lande. Gemeint war das als soziale Utopie, die realistisch verstanden wurde; die Gesellschaft sollte fernab der Dekadenz der grossen Städte neu aufgebaut werden. Das verlangte auch die Erneuerung der Erziehung. Anders als bei Rousseau wächst das Naturkind aber nicht in der Natur auf, sondern zwei verschiedenen Paaren und muss seine Erfahrungen ohne die Anleitung eines Gouverneurs machen, nur auf sich angewiesen und wie in einem Käfig (cage) gesperrt. Das Kind der Natur muss alles Wissen der Welt selbst erzeugen, selbst das Feuer muss durch ihn neu erfunden werden (Beaurieu 1764, t. I/S. 80ff.).

Beaurieus Utopie ist bis zum Ende des 18. Jahrhunderts viel gelesen worden. Eine der zahlreichen Ausgaben wurde 1768 sogar Rousseau zugeschrieben.²⁸⁴ Aber das sprichwörtliche „Kind der Natur“ rief neben der Begeisterung bestimmter Leser vor allem die Kritik auf den Plan. Als Begründer des *élève de la nature* galt Rousseau, dessen Theorien auf diesen Topos hin reduziert und festgelegt wurden. Die vielfältige Kritik betonte nicht nur die Praxisferne der natürlichen Erziehung und die Undurchführbarkeit ihres Programms, sondern immer wieder auch die Paradoxien Rousseaus und die vielen Widersprüche in seinem Werk. Die

²⁸¹ Dom Jean-Joseph Cajot (1726-1779) veröffentlichte 1762 *Les Larcins littéraires de J.-J. R., citoyen de Genève, ou ses plagiats sur l'éducation*.

²⁸² Als moderne Autoren der Erziehung werden erwähnt der Theologe und Philosoph Jean-Pierre de Crousaz (1663-1750) aus Lausanne, der französische Philosoph Nicolas Malebranche (1638-1715), Etienne-Gabriel Morelly, der Autor des *Code de la Nature* von 1755, der Abbé de Fleury (1640-1723) und Andere (Cajot 1766, S. 85ff. u. pass.).

²⁸³ Gaspar de Beaurieu (1728-1795) *Elève de la nature* wurde 1771 in einer erweiterten, zweibändigen Auflage nochmals veröffentlicht.

²⁸⁴ *L'élève de la nature, par J.J. Rousseau, autrefois citoyen de Genève*. Genève: Chez les Frères Cramer 1768. Bis 1800 erschienen von dem Buch achtzehn verschiedene Ausgaben und Übersetzungen. Rousseau äusserte sich zu dem Buch in einem Brief an Charles-Joseph Panckoucke (1736-1798) vom 25. Mai 1764 (Correspondance t. XX/S. 84-86).

Argumente der Kritik griff etwa der deutsche Schriftsteller Christoph Martin Wieland²⁸⁵ auf und machte Rousseau auch im deutschsprachigen Raum zu einer umstrittenen Figur.

Rousseau wurde danach den deutschen Pädagogen ebenso suspekt wie denen in Frankreich oder in England. Sein Einfluss auf die zeitgenössische Pädagogik, die vor allem aus Theologen und Schulmeistern bestand, war nie sehr gross war und verschwand bis zum Ende des Jahrhunderts zusehends. Zwar beriefen sich deutsche Schulreformer wie etwa Johann Bernhard Basedow²⁸⁶ auf den Gleichklang von „Natur! Schule! Leben!“ (Basedow 1775, S. 15), aber das war nur als Slogan gemeint. Der Umbau des Erziehungswesens (ebd., S. 19) sollte eine Angelegenheit gut gemachter Schulbücher sein, der wirkungsvollen Unterrichtsmethode²⁸⁷ und der Revision des Lehrplans (ebd., S. 20ff.). Entscheidend für das Gelingen seien Schulorganisation und Schulleben, die Vorbildlichkeit der Lehrkräfte (ebd., S. 40ff.), der politische Wille und die öffentliche Unterstützung. Die „Natur“ des Kindes ist Objekt pädagogischer Bearbeitung, keine Grösse, die *an sich* Respekt verdient hätte.

Ähnliche Aussagen finden sich in zahlreichen Texten der englischen und französischen Diskussion (Gerdil 1764, Anon. Remarks 1774 und diverse Andere). Auch hier erlebte die „natürliche Erziehung“ wenn überhaupt, dann eine Karriere als rhetorische Figur, nicht als Ziel der praktischen Arbeit im Unterricht. Das hat einen systematischen Grund:

- In all den „philanthropischen“ und „patriotischen“ Entwürfen des 18. Jahrhundert ist Erziehung immer *positiv* und nie negativ verstanden worden.
- Rousseaus paradoxe Idee, dass die erste Erziehung negativ sein müsse, damit sie positiv wirken könne, wird praktisch nirgendwo authentisch verstanden und umgesetzt.
- Wo der Adressat der Erziehungsreform nicht die Schule war, da wurden „Väter und Kinderfreunde“ angesprochen (von Salis-Marschlins 1775), zunehmend auch die Mütter, nie jedoch die Kinder selbst.

Rousseaus Motive wurden dort aufgegriffen und zustimmend kommuniziert, wo die Schulförmigkeit der Erziehung beklagt wurde, also vor allem in der Literatur, in Romanen, Theaterstücken, Essays, die eine spezielle Leserschaft voraussetzten, ohne auch hier wirklich einer „negativen Erziehung“ das Wort zu reden. In den Ratgebern für Eltern, die eine andere Gattung darstellten, wurden die früheren Ansätze der *éducation naturelle* fortgesetzt und erweitert. Rousseaus Aussagen wurden neben solchen der Diätetik, der Hygiene oder der gesunden Ernährung gestellt, ohne die Grundsituation des *Emile* lediglich als literarische Fiktion zu verstehen. Interessant schien Rousseaus *méthode*, die diskutiert wurde im Blick auf das Problemfeld von Eltern, so wie Rousseau es in der *Nouvelle Héloïse* vorgemacht hatte.

²⁸⁵ Christoph Martin Wielands (1733-1813) Texte zu Rousseau stammen aus den Jahren 1769/1770. Zu diesem Zeitpunkt lehrte Wieland als Professor für Philosophie an der Universität Erfurt. Gemeint sind die Satire *Koxkox und Kikequexel, eine Mexikanische Geschichte* als „Beytrag zur Naturgeschichte des sittlichen Menschen“ (1769/1770) und die beiden Essays *Betrachtungen über J.J. Rousseaus ursprünglichen Zustand der Menschheit* (1770) sowie *Ueber die von J.J. Rousseau vorgeschlagenen Versuche den wahren Stand der Natur des Menschen zu entdecken...* (1770).

²⁸⁶ Die Quelle ist eine 1775 in Leipzig gedruckte Werbeschrift für das gerade eröffnete Philanthropin in Dessau. Sein Gründer war Johann Bernhard Basedow (1724-1790).

²⁸⁷ Dazu gehört das Vermeiden von „*Auswendiglernen und Übersetzen nicht verstandner Worte*“ (Basedow 1775, S. 21). Analog heisst es im *Emile*: „Des mots, encore des mots, et toujours des mots“ (O.C. IV/S. 346). Die Kritik am Wortunterricht wird vielfach auf Montaigne zurückgeführt (*Essais* I/26), aber sie Teil einer verbreiteten Schulklage, für die sich im 18. Jahrhundert längst vor Rousseau viele Belege anführen liessen.

Die zeitgenössische Wahrnehmung Rousseaus im Lehrerstand war demgegenüber sehr anders. In den Reflexionen der Schulreformer des 18. Jahrhunderts sind Alternativen zur Praxis immer neue und andere Schulen sowie besserer Unterricht, nie eine Erziehung gemäss der Natur. Die einschlägigen Passagen aus dem zweiten und dritten Buch des *Emile* haben Rousseau früh weit mehr die Kritik der Pädagogen und Schulmeister als deren Zustimmung eingetragen (vgl. Py 1997). Die Schulmeister wären ja mit einem Schlage entmachtet, würde man der Natur folgen und nicht den Leitlinien der Erziehungsinstitutionen. Das schliesst nicht aus, dass sich Schulmeister rhetorisch auf Rousseau berufen und seine griffigen Formeln der „natürlichen Erziehung“ verwendet haben, die dann allerdings in der Schule und mit einem auf Bücher bezogenen Unterricht stattfinden sollte.

Ein Beispiel ist der Abbé Philippe Serane, der als Professor für Geschichte und Eloquenz in Paris tätig war. Er gründete in La Flèche bei Angers eine Schule, die „Institution de la Jeunesse“ hiess und erklärermassen nach den Prinzipien der „natürlichen Erziehung“ Rousseaus geführt werden sollte. 1774 veröffentlichte Serane eine entsprechende Theorie, die sich bei näherem Hinsehen als Beschreibung seiner Schule herausstellt und die zwanzig Jahre später, wiederum mit den „Prinzipien Rousseaus“ im Titel, dem Pariser Konvent als *éducation républicaine* angeboten wurde, ohne auf Rousseaus eigene Theorien sonderlich Rücksicht zu nehmen (Serane 1774).²⁸⁸ Auch die Schulbücher Seranes, wie die *Géographie élémentaire*,²⁸⁹ verraten keine Prinzipien Rousseaus.

Damit zeigt sich auch ein grundlegender Konflikt, der bis heute andauert. Erklärte Rousseauisten kritisieren im Namen des Kindes und seiner natürlichen Entwicklung die pädagogischen Institutionen, weil diese entweder die Natur des Kindes behindern oder, wenn sie legitim sein sollen, radikal auf diese Natur eingestellt werden müssten. Zumeist wird aber nicht näher gesagt, wie das geschehen soll. Auch das hat Gründe. Anders als Rousseau dies wollte, ist die Natur des Kindes nie rein oder „an sich“ zugänglich; wer in der Erziehung die „route de la nature“ für sich reklamiert, hat ein sehr anderes Problem als der, der Pflanzen botanisiert. Diese Kritik kommt erst am Ende des 18. Jahrhunderts auf und sie steht im Zusammenhang mit der französischen Revolution.

Rousseaus alter Feind Samuel Formey veröffentlichte am Ende seines langen Lebens *Souvenirs d'un citoyen*. Sie erschienen im Revolutionsjahr 1789, also mehr als zehn Jahre nach Rousseaus Tod. Formey schrieb keine Konfessionen, er ordnete einfach seine Papiere und versuchte ihnen einen biographischen Zusammenhang zu geben. Dabei reflektierte er auch das literarische und philosophische Personal seines Lebens, also diejenigen Autoren, mit denen er sich wie immer zustimmend oder kritisch auseinander gesetzt hatte. Rousseau nimmt dabei einen besonderen Platz ein. Über ihn heisst es:

„Ce qu'il y a de certain, c'est que l'homme le plus ardent à soutenir des paradoxes a été lui-même un paradoxe“ (Formey 1789, t. II/S. 114/115).

Das ist die eine Seite der Wahrnehmung, die Rousseau als wie immer radikales, so doch bedauernswertes Paradoxon hinstellt; die andere Seite ist die der französischen Revolution, die Rousseau als ihren pädagogischen Meisterdenker feierte. Einer der begeisterten Leser

²⁸⁸ Das Buch erlebte drei weitere Auflagen, die letzte 1794 unter dem Titel *Théorie d'une éducation républicaine, suivant les principes de J.J. Rousseau*.

²⁸⁹ Ausgabe 1799. Das war kein Einzelfall. Der Schweizer Mathematiker Emanuel Devey (1764-1839) hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen gross angeregten Versuch unternommen, Lehrbücher der Physik, der Arithmetik und Algebra gemäss den Prinzipien des *Emile* zu schreiben. Bereits 1795 hatte er eine *Arithmétique d'Emile* vorgelegt.

Rousseaus war Maximilien de Robespierre,²⁹⁰ der am 5. Februar 1794 vor dem Nationalkonvent die „Grundsätze der politischen Moral“ darlegte, nach denen die Republik zu regieren sei.²⁹¹ Ihr zentrales Prinzip nennt Robespierre „öffentliche Tugend“ und sie wird direkt auf den *Contrat Social* und die dort entwickelte „religion civile“ zurück geführt.

- Es sei, so Robespierre, jene Tugend nichts anderes, als die Liebe zum Vaterland und zu seinen Gesetzen,
- in denen sich die *volonté générale* artikuliere.
- Verstanden wird das tatsächlich als bürgerliche Religion.

Damit hätte Rousseau nicht nur das Ziel der Revolution, sondern auch das zentrale Mittel zu ihrer Befestigung, nämlich die Erziehung des Volkes zur öffentlichen Tugend, begründet. Diese herausgehobene Stellung war Robespierre Anlass genug, die Gebeine Rousseaus in den Pariser *Panthéon* überführen zu lassen.²⁹² Die Zeremonie fand am 11. Oktober 1794 statt, nachdem bereits zwei Tage zuvor patriotische Feiern zu Ehren Rousseaus abgehalten wurden. Dass er zeitlebens *Citoyen de Genève* sein wollte, spielte bei der Begründung seiner posthumen Ehrung keine Rolle. Rousseau wurde als Begründer der egalitären Gesellschaft und der Erziehung des Volkes zur Liebe des Vaterlandes wahrgenommen, also genau auf der Linie seiner Analysen in der *Politischen Ökonomie*. Wenn, dann wurde die Idee der „natürlichen Erziehung“ damit gleichgesetzt.

Die konservative Kritik der Revolution sah Rousseau demgegenüber als den eigentlicher Urheber des Terrors an (etwa Duvoisin 1798). Rousseau wurde zum Prototyp des politisierenden Intellektuellen stilisiert, der er so nie gewesen ist. Aber irgendwer musste die revolutionären Ideen in die Welt gesetzt haben. Die tatsächlichen Intellektuellen der Revolution, wie zum Beispiel der Arzt und Schriftsteller Jean-Paul Marat, kamen diesem Bild wesentlich näher, aber erhielten nicht annähernd so viel Aufmerksamkeit wie Rousseau. Gerade Marat hatte die Revolution in intellektueller Hinsicht weit mehr vorbereitet als Rousseau, doch das spielte keine Rolle, weil Rousseau die weitaus bekanntere Figur war und sich zur Stilisierung viel besser eignete.

Die intellektuelle Basis der konservativen Kritik waren Edmund Burkes²⁹³ *Reflections on the Revolution in France*, die am 1. November 1790 in London veröffentlicht wurden. Am Ende des Monats waren bereits 12.000 Exemplare verkauft, gleichzeitig erschien eine eiligst

²⁹⁰ Der Jurist Maximilien de Robespierre (1758-1794) wurde im April 1789 Abgeordneter des Dritten Standes. Die französischen Generalstände traten am 5. Mai 1789 zusammen. Robespierre schrieb sich für den „Bretonischen Klub“ ein, aus dem die Jakobiner entstanden. Nach dem Tod Mirabeus am 2. April 1791 gewannen die Jakobiner an Einfluss, Robespierre, einst der erfolgreichste Schüler Frankreichs, wurde ihr erfolgreichster Redner und führte nach der Spaltung (Juli 1791) den linken, radikalen Flügel an. Im April 1793 leitete Robespierre im Konvent den Kampf gegen die Girondisten, am 27. Juli 1793 trat er in den Wohlfahrtsausschuss ein und wurde neben Saint-Just zur beherrschenden Figur und zum Propagandisten des Terrors. Am 28. Juli 1794 wurde Robespierre hingerichtet, ein halbes Jahr später der Jakobinerklub geschlossen.

²⁹¹ *Über die Grundsätze der politischen Moral, die den Nationalkonvent bei der inneren Verwaltung der Republik leiten sollen* (Robespierre 2000). Theoretischer Bezugspunkt ist Rousseaus Kategorie der *volonté générale*. Rousseau ist für Robespierre der „Lehrer des Menschengeschlechts,“ der Begründer der direkten Demokratie und der eigentliche Freund des Volkes. „Niemand hat uns eine bessere Idee vom Volke gegeben als Rousseau, denn niemand hat es mehr geliebt“.

²⁹² Rousseau starb am 2. Juli 1778 und wurde - einsam - auf der Pappelinsel von Ermenonville bestattet. Auf Geheiß von Robespierre beschloss der Konvent in Paris am 14. April 1794 Rousseaus Überreste nach Paris zu bringen. Die Nationalversammlung hatte 1791 eine ehemalige Kirche zum Ehrentempel bestimmt, in dem grosse Männer, auf die sich die Revolution berief, beigesetzt werden sollten. 1814 wurde der Sarkophag Rousseaus geschändet.

²⁹³ Edmund Burke (1729- 1797) stammte aus Irland und war lange Jahre Mitglied des Unterhauses in London.

angefertigte französische Übersetzung, die ebenfalls ein Verkaufserfolg war.²⁹⁴ Im Februar 1791 kam eine unautorisierte deutsche Übersetzung heraus, 1793 erschien die massgebliche Übersetzung, die der Diplomat und politische Schriftsteller Friedrich Gentz besorgte. Raubdrucke italienischer und amerikanischer Verleger runden das Bild ab - Was machte den Erfolg dieses Buches aus?

Es war letztlich die Auseinandersetzung mit Rousseau. Burke hatte 1756 in einer seiner ersten Veröffentlichungen²⁹⁵ der These Rousseaus im zweiten Discours widersprochen, dass der Naturzustand des Menschen durch Gleichheit gekennzeichnet sei und erst die künstliche Gesellschaft für Unterschiede und Hierarchien gesorgt habe. Nirgendwo, so Burke, finde man den Naturzustand in reiner Form, weder als natürliche Freiheit noch als natürliche Religion. Wir urteilen nur von abstrakten Prinzipien aus, die wir für „natürlich“ halten, während alle Erfahrungen aus Mixturen bestehen, besonders solchen, die politisch verfälscht sind,²⁹⁶ ohne dahinter die „reine“ Natur wahrnehmen zu können. Hinter unseren Erfahrungen liegen immer nur andere Erfahrungen, keine Garanten wie „Natur“ oder „Fortschritt.“

Dieses Thema wird 1790 in den *Reflections* neu aufgegriffen. Burke geht davon aus, dass der abstrakte „Geist der Freiheit“ die Menschen in einen Taumel versetzt habe, während die politisierenden Intellektuellen vieldeutige und schwankende Lehren vertreten würden, die näherer Überprüfung nicht standhielten. Angesichts der Unsicherheiten der Versprechungen und der Folgen des Aufruhrs bleibe nur der Rückgriff auf das Bewährte übrig, dasjenige, mit dem sich Erfahrungen des Gelingens oder Scheiterns verbinden und das immun ist gegenüber Ideologien, die auf die Verfassung keine Rücksicht nehmen und abstrakt von Freiheiten schwärmen, die sich weder anstreben noch erreichen lassen.

Rousseau hat - wie gezeigt - eine ähnliche Kritik an den *philosophes* vorgelegt, in der er abstrakte Prinzipien ablehnte und die konkrete Erfahrung in den Mittelpunkt stellte. Dass er nun selbst als *philosophe* hingestellt wurde, ist eine der vielen Ironien in der langen Geschichte der Rezeption seiner Theorien. Allerdings hätte er Burkes empirisches Argument nicht geteilt. Für Rousseau verweist Erfahrung nicht lediglich auf andere Erfahrung, sondern kann transzendiert werden. Seine Widerlegung des „modernen Materialismus“, schreibt Rousseau im *Brief an Baumont*, diene nur einem Zweck, nämlich die Existenz Gottes und der natürlichen Religion zu beweisen, mit aller Kraft, der er als Autor fähig sei.

Auf der anderen Seite konnte sich Robespierre in seiner Theorie der Herrschaft sehr wohl auf Rousseau und ein von ihm begründetes abstraktes Prinzip berufen. Souveränität, heisst es zu Beginn des zweiten Buches *im Contrat Social*, ist „exercice de la volonté générale“ (O.C. III/S. 368).

- Zentral für die Legitimität des Souveräns ist nicht die pragmatische Qualität der Gesetze,
- auch nicht die Verfahren zu ihrer Entstehung oder Abänderung,

²⁹⁴ Bis Juli 1791 wurden 16.000 französische Exemplare verkauft.

²⁹⁵ *Vindication of Natural Society: or, A View of the Miseries and Evils sharing to Mankind from every Species of Artificial Society. In a Letter to Lord**** By a late Noble Writer.* (Second edition, 1757) (Burke 1993, S. 8-57).

²⁹⁶ „It is a Misfortune, that in no part of the Globe natural Liberty and natural Religion are to be found pure, and free from the Mixture of political Adulterations. Yet we have implanted in us by Providence Ideas, Axioms, Rules, of what is pious, just, fair, honest, which no political Craft nor learned Sophistry, can entirely expel from our Breasts. By these we judge, and we cannot otherwise judge of the several artificial Modes of Religion and Society and determine of them as they approach to, or recede from this Standard“ (Burke 1993, S. 30).

- sondern die Übereinstimmung aller Gesetze und Entscheidungen mit der *volonté générale*.
- Dieser Wille ist immer richtig (toujours droite), weil er immer das öffentliche Wohl (utilité publique) bezweckt.
- Entscheidend ist, dass Gesetze die Universalität des Willens ausdrücken (ebd., S. 379), nicht, ob sie die Mitte halten zwischen Freiheit und Beschränkung.

Wer oder was aber den Gemeinwillen artikuliert, wenn dieser sich nicht selbst artikulieren kann, darüber sagt Rousseau nichts. Robespierre beruft sich auf das Grundprinzip des *Contrat Social* und behauptet zugleich, er selbst ver helfe diesem Prinzip zum Ausdruck und lege es bei seinen Entscheidungen zugrunde. Das Problem ist, dass jeder die *volonté générale* in Anspruch nehmen kann, weil und soweit sie nicht als empirische Grösse, sondern als Prinzip verstanden wird. Sie dient so der Legitimation der Macht und nicht der Gerechtigkeit, für die sie doch eigentlich vorgesehen war. Es ist sicher kein Zufall, dass nicht die Natur des Kindes, sondern die republikanische Tugend zum pädagogischen Modell der Französischen Revolution wurde.

So kehrte sich Rousseaus Kritik der Intellektuellen gegen ihn selbst. Und auch die Idee aus den *Briefen von Berge*, die wenigen guten Bücher, die es überhaupt gäbe, würde man daran erkennen, dass sie geschrieben worden seien mit dem ernstesten Wunsch, das Gute zu befördern, führte nicht weiter. Jeder Autor kann behaupten, sein Ziel bei Abfassung des Buches sei es gewesen, das Gute zu befördern, und auch die besten Prinzipien aus Büchern sagen nichts darüber aus, wie sie verwendet werden. Rousseau wusste das und - schrieb weiter, im Vertrauen darauf, dass sich seine Prinzipien richtig anwenden (appliquer) lassen, besonders in den Fällen, die er am wenigsten vorhergesehen hatte. Über die Applikation seiner Ideen durch *Andere* sagt Rousseau wiederum nichts.

Seit der Französischen Revolution gilt Rousseau als „linker“ Autor, der im 19. und 20. Jahrhundert vor allem politisch wahrgenommen wurde, mit seiner Kritik der Entfremdung der Natur von der Gesellschaft. Obwohl Rousseau den Ausdruck *aliénation* in anderer Hinsicht benutzt, gilt er vielen Autoren als Begründer der „Entfremdungstheorie,“ die auf Hegel zurückgeht und die hinter der der Marxistischen Kritik der *Politischen Ökonomie* steht. Diese Bezugnahme bezieht sich fast ausschliesslich auf den zweiten Discours und den *Contrat Social*, die beide im Linkshegelianismus kanonischen Rang erhielten. Das gilt selektiv, für die Theorie der natürlichen Freiheit, die Kritik der bloss numerischen Demokratie oder den „surplus“ der privaten Produktion gegenüber der „öffentlichen Person“. Die Gefährlichkeit der *volonté générale* spielte dabei keine Rolle.

In diesen politischen Referenzen kommt Rousseaus Theorie der Erziehung kaum vor. Das Thema „Erziehung“ wird in der linken Gesellschaftskritik bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zusehends mit Theorien des freiheitlichen Aufwachsens der Kinder besetzt, die Rousseau sehr fremd gewesen wären. Der *Emile* wurde Objekt von Zuschreibungen progressiver Politik, die dem Text oft diametral entgegenstanden. Parallel dazu begann Rousseaus neuerliche Diskreditierung als Person, die nicht zufällig bei seiner *maladie* und dem Schicksal seiner Kinder ansetzte.²⁹⁷

Auch in neueren politischen Analysen, die oft von Leo Strauss' Interpretation des zweiten Discours²⁹⁸ ausgehen (wie Horowitz 1988), wird Rousseau als Autor ausgemacht, der

²⁹⁷ Eine frühe Studie dazu ist etwa die von Claude Genoux (1856).

²⁹⁸ Leo Strauss: *Naturrecht und Geschichte* (1956).

als erster die Denaturierung des Menschen durch die Gesellschaft zum Thema erhoben habe. Der *Emile* erscheint dann als eine Art Projekt, wie der neue Mensch für die neue Gesellschaft erzogen und sogar neu geschaffen werden kann. Dabei wird auf den Ausgang des *Emile* ebenso wenig Rücksicht genommen wie auf die Paradoxien des Textes und darauf, dass es sich um eine Fiktion, nicht wirklich um ein Projekt, gehandelt hat. Auffällig ist auch, dass fast immer übersehen wird, wie die „Experimente“ verlaufen sind, die im Namen Rousseaus tatsächlich gemacht wurden, also wie die „natürliche Erziehung“ praktisch gewirkt hat (Douthwaite 2002, ch. 4).

Ein frühes Beispiel geht auf das Jahr 1769 zurück und spielt in den englischen Midlands im Umkreis der *Lunar Society*. So hiess eine Gruppe von Ingenieuren, Philosophen, Schriftstellern und Erfindern, die sich für die Anwendung der experimentellen Wissenschaften interessierten. Sie bildeten in Lichfield bei Birmingham ein Zentrum der englischen Aufklärung. Die Midlands waren zudem der Ort der Frühindustrie in England.

Eines der Mitglieder der Lunar Society war der Schriftsteller Thomas Day, der in Oxford Jura studiert hatte, ohne je als Anwalt zu praktizieren. Day war eng befreundet mit dem irischen Grossgrundbesitzer und späteren Konstrukteur Richard Lovell Edgeworth. Beide waren überzeugte Anhänger Rousseaus und lasen in ihren Studientagen begeistert den *Emile*, um durch ihn Anweisungen für die Praxis der neuen Erziehung zu gewinnen. Das ungewöhnlich, auffällig ist nur, dass sich Männer und künftige Väter für natürliche Erziehung à la Rousseau interessierten.

Edgeworth versuchte, seinen ältesten Sohn gemäss den Prinzipien zu erziehen, die er im *Emile* gelesen hatte. Er nahm, was er las, wörtlich und verstand das Buch als Regieanweisung für die „ganz andere,“ nämlich die *natürliche* Erziehung. Edgeworth isolierte seinen Sohn und wollte ihn gemäss der „Notwendigkeit“ erziehen und einzig an den Dingen lernen lassen, ohne ihn der Herrschaft eines Menschen auszusetzen. Was in der Theorie überzeugte, versagte in der Praxis. Das Ergebnis des Versuchs war fatal. Der Vater musste mit ansehen, dass der Junge keine sozialen Fertigkeiten ausbilden konnte und sich dann aber auch nicht gemäss der Natur entwickelte (Edgeworth 1821). Rousseaus Prognose erwies sich als falsch. Um Schlimmeres zu verhüten, müsste der Versuch abgebrochen werden.

Days Geschichte ist komplexer, auch weil Day Rousseau mehr verpflichtet war als Edgeworth.²⁹⁹ Die Geschichte umfasst ein Erziehungsexperiment im Namen und zu Lebzeiten Rousseaus, der davon allerdings nie etwas erfuhr.³⁰⁰ Die englische Schriftstellerin Anna Seward³⁰¹ sprach später von einer Erziehung „à la Jean-Jacques“ die die gesamte Gemeinschaft von Lichfield in Atem gehalten habe (Seward 1804). Diese Geschichte ist gelegentlich in der englischen Memoirenliteratur erwähnt worden, spielte aber in der Rezeption der „natürlichen Erziehung“ keine Rolle, obwohl - oder weil - sie einen praktischen Versuch auf die Gültigkeit ihrer Prinzipien darstellt.

Thomas Day war keine besonders schöne Erscheinung, aber er war unabhängig. Sein Vater hatte ihm ein Vermögen hinterlassen, das jährlich mit £ 1.200 ausbezahlt wurde. Das war die materielle Basis für das Experiment. Mit seinem Schulfreund Thomas Bicknell³⁰²

²⁹⁹ Thomas Days (1748-1789) berühmtes Poem *The Dying Negro* ist Rousseau gewidmet.

³⁰⁰ Rousseau kannte Daniel Malthus und hatte offenbar auch eine Begegnung mit Erasmus Darwin, wusste aber nichts von der *Lunar Society* (Damrosch 2005, S. 417).

³⁰¹ Anna Seward (1747-1809) wohnte in Lichfield und war Teil der Lunar Society.

³⁰² Thomas Bicknell (1756-1787) war Anwalt (barrister) am High Court. Er war beteiligt an der Abfassung von Days *The Dying Negro*, das 1793 gedruckt wurde.

besuchte er das Foundling Hospital in Shrewsbury westlich von Birmingham. Das Hospital war ein Waisenhaus. Day adoptierte ein elfjähriges Mädchen, das er Sabrina Sidney nannte, „Sabrina“ nach dem Fluss, an dem Shrewsbury liegt und „Sidney“ nach Algernon Sidney, dem legendären Whig-Abgeordneten aus der Zeit der englischen Revolution.³⁰³ In Coram's Fields in London adoptierte Day ein zwölfjähriges Mädchen, das er „Lucretia“ nannte, in Anspielung an die legendäre Gründerin des römischen Reiches.

Adoptionen dieser Art waren nichts Ungewöhnliches, ungewöhnlich war die damit verbundene Absicht. Day wollte beide Mädchen nach den Methoden Rousseaus erziehen, um herauszufinden, ob eine für ihn als Frau geeignet sei. Die andere sollte versorgt werden. Kinder wurden allerdings nur dann für Adoptionen frei gegeben, wenn die Interessenten verheiratet waren. Das stand der erklärten Absicht der Adoption entgegen. Day gab kurz entschlossen den Namen seines Freundes Edgeworth, ohne diesen davon zu unterrichten.

- Dann zog er mit beiden Mädchen nach Avignon.
- Der Grund war rousseauistisch: Weil beide kein Französisch könnten, seien sie vor der Korruption der Gesellschaft sicher.
- Allerdings ist die Gesellschaft auch ohne Sprache anwesend.
- Day musste feststellen, dass sein Experiment im Namen des berühmten Rousseau niemanden in Avignon interessierte und er sich fortlaufend lächerlich machte.

Day erlebte in Frankreich, was sein Held Rousseau in England erfahren hatte. Zudem gestaltete sich die natürliche Erziehung als äusserst schwierig. Die beiden Mädchen langweilten sich im Unterricht, den Day ihnen angedeihen liess, sie zankten sich und gerieten ständig aneinander, schliesslich bekamen sie die Pocken und zwangen Day, ganze Nächte an ihrem Bett zu verbringen, statt herauszufinden, welche von beiden die Natürlichere sei. Weitere Katastrophen bahnten sich an, bei einem Ausflug kenterte ein Boot, das Zanken hörte nicht auf und Day musste sogar einen französischen Offizier zum Duell fordern, weil dieser gegenüber den Mädchen allzu offenherzig gewesen war.

Das Experiment mit englischen Mädchen in Frankreich gemäss der Anleitung des Knaben Emile scheiterte also. Day kehrte erschöpft nach England zurück. Immerhin schien sich aber die Absicht zu erfüllen. Er trennte sich von Lucretia, die er entweder als unüberwindlich dumm oder unmöglich widerspenstig hielt, also ungeeignet als künftige Gattin. Sabrina blieb bei ihm, sie schien viel versprechend sein, mit ihr zog er im Frühjahr 1770 nach Lichfield in die Mitte der *Lunar Society* und versuchte, sie nunmehr auf englischem Boden im Geiste Rousseaus zu erziehen.

Sie war dreizehn Jahre alt, eine beginnende Schönheit, die mit sanfter Stimme sprach und ihre Haare offen trug. Day wollte, dass sie sich abhärtete und spartanische Tugenden entwickelte. Eine der Übungen bestand darin, heisses Wachs auf dem Arm ertragen zu lernen. Sabrina vergass aber die ihr zugedachte Rolle als Spartanerin und schrie laut auf, statt stumm den Schmerz zu ertragen, wie es sich laut Day für eine Gattin gehört hätte. Auch sonst blieb die natürliche Erziehung ohne jeden Erfolg. Im Frühjahr 1771 schickte er sie in ein Internat nach Sutton Coldfield, wo sie ohne Rousseau erzogen wurde (Uglow 2003).

³⁰³ Algernon Sidney (1622-1683) wurde 1683 wegen Hochverrats zum Tode verurteilt, nachdem er in der Zeit der Restauration eine Karriere als Diplomat gemacht hatte. Sidney wurde enthauptet und 1689 rehabilitiert. 1698 erschienen seine berühmten *Discourses Concerning Government*. Dieses Manifest der natürlichen Freiheit hat Day beeinflusst.

Fälle dieser Art finden sich auch im vorrevolutionären Frankreich. Eine der glühendsten Verehrerinnen Rousseaus war Jeanne-Marie Philipon,³⁰⁴ die Madame Roland genannt wurde. Sie veröffentlichte 1787 *Réflexions sur Plutarque*, in denen sie Plutarch und Rousseau zu einer einzigen literarischen Figur verschmelzen suchte. Ihre Tochter Euroda, 1781 geboren, wurde als „junge Julie“ zusammen mit anderen Mädchen im Hause Philipon nach dem Vorbild der *Nouvelle Héloïse* erzogen (Cornut-Gentille 2004). Das Modell war nicht Henriette, die Tochter Julies, sondern Julie selbst, die am Anfang des Briefromans von St. Preux als „unschuldige Seele“ beschrieben wird, die allein ihrem Herzen folgt und abstrakten Prinzipien aus Büchern misstraut.

Lettres sur l'éducation sind nicht erst seit Louise d'Épinay eine eigene Gattung der Erziehungsliteratur in Frankreich. Ein bekanntes Beispiel ist der Briefroman *Adèle et Théodore*, der in drei Bänden zwischen 1782 und 1789 in Paris veröffentlicht wurde., Verfasserin war die Comtesse de Genlis,³⁰⁵ die zahlreiche Schriften zur Erziehung verfasst hat und sich immer wieder auf Rousseau berief. Ein Grund war ihre Gegnerschaft zu Voltaire. Im ersten Buch von *Adèle et Théodore* wird für die Erziehung beider Kinder auf Rousseaus Prinzip der Altersgemässheit zurückgegriffen.

- Aus diesem Prinzip leitet sich eine scharfe Kontrolle der Lektüre und des Wissens ab.
- Kindern soll nur nützliches Wissen vermittelt werden, das ihren Verstand nicht übersteigt.
- Der Erfolg der Methode wird sich einstellen, so wie Rousseau dies vorhergesagt hat.
- Unterricht in Schulfächern, heisst es dann, gehört nicht in die Kindheit. Er macht die Kinder nur unglücklich (Genlis 1782, S. 66ff.).

Rousseaus unmittelbare Anhänger umfasst die Generation seiner Leserinnen und Leser bis etwa zum Ende des 18. Jahrhunderts. Bis dahin lassen sich praktische oder literarische Versuche mit der „natürlichen Erziehung“ nachweisen, die die gründliche und detailgenaue Lektüre des *Emile* voraussetzen. Diese Versuche von Lesern sind zu unterscheiden von den späteren Bezugnahmen auf den Pädagogen Rousseau. Als Maria Edgeworth, die Tochter von Richard Lovell Edgeworth, die die Comtesse de Genlis persönlich kannte, 1782 auf Geheiss ihres Vaters *Adèle et Théodore* ins Englische übersetzte, hatte sie ein lesendes Publikum vor Augen, Mütter und Väter, aber keine Profession der Erziehung, die sich an bestimmten Philosophien orientierte.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts hielt Rousseau Einzug in die Textbücher der Pädagogik und wurde zum „Klassiker“ der Erziehung. Diese Bücher wurden vor allem in der Lehrerbildung verwendet und gehörten bald zum Standardrepertoire des Curriculums. Aus der Lektüre von Liebhabern Rousseaus wurde so ein Studium, das auf einen Beruf vorbereiten sollte und dabei die Interessen von Novizen berücksichtigen musste. Rousseau wurde auf diesem Wege kanonisiert, er gewann an Rang in der Erziehung, aber wurde zugleich auf wenige, oft stereotype Aussagen festgelegt, die weder die Breite der Problemstellungen noch die Paradoxien des Werkes erkennen lassen.

³⁰⁴ Jeanne-Marie Philipon (1754-1793) führte in Paris einen literarischen Salon und war wesentlich am Aufstieg der Girondisten während der Französische Revolution beteiligt. Sie starb unter der Guillotine.

³⁰⁵ Stéphanie-Félicité Ducrest de Saint-Aubin, Comtesse de Genlis (1746-1830) war neben ihrer Tätigkeit als Hofdame und Prinzenerzieherin eine erfolgreiche Schriftstellerin, die zahlreiche Romane und Lustspiele, aber auch pädagogische Traktate und nicht zuletzt Arbeiten zur Theatererziehung veröffentlichte.

Der verkürzte und um alle seine Widersprüche bereinigte Rousseau wurde zur Autorität der „natürlichen Erziehung“ ohne dass dafür die frühere Kennerschaft noch nötig gewesen wäre. Mit dem historischen Abstand wuchs die Unschärfe und konnte Rousseau als Begründer einer Pädagogik erscheinen, die er nie formuliert hat. Ein französisches Beispiel für diese Strategie ist Théodore Fritz' *Esquisse d'une histoire de l'éducation* von 1843, wohl das erste Lehrbuch, das Rousseau als den historischen Begründer der „natürlichen Erziehung“ hinstellt und ihn nicht abwertet. In Robert Hebert Quicks (1831-1891) *Essays on Educational Reformers* von 1868 gehört Rousseau schon zum klassischen Bestand der „grossen Pädagogen“ und zählt als Mitbegründer der modernen Erziehung.

Rousseau ist der „Meister“ von gestern für die Erziehung von morgen, wie es in einer Publikation von André Hilaire (1873) hiess. Grössere Studien und kritische Diskussionen zur Erziehungsphilosophie Rousseaus finden sich im ganzen 19. Jahrhundert nicht. Wenn, dann wurde die Polemik der Gegner zu Lebzeiten fortgesetzt, ohne auf der anderen Seite zu fragen, was genau Rousseau mit dem Konzept der „natürlichen Erziehung“ zu tun hat. Das Konzept wurde im 19. Jahrhundert, nicht zufällig ausgehend von sozialistischen und anarchistischen Gruppen, zu einem politischen Schlagwort, das zu zahlreichen praktischen Versuchen führte, die sich vielfach Rousseau verpflichtet fühlten. Der bekannteste Autor ist Leo Tolstoi, der auf seinem Landgut *Jasnaja Poljana* in Russland eine eigene Schule gründete, die im Geiste Rousseaus geführt werden sollte.

Am Ende des 19. Jahrhundert ist Rousseau dann definitiv auf die *éducation naturelle* festgelegt, wozu in Frankreich vor allem Gabriel Compayré (1901)³⁰⁶ beigetragen hat. William Boyd (1911) hat diese These adaptiert und für die *progressive education* fruchtbar gemacht, als deren Begründer Rousseau bis heute gilt. Das „Aktivitätsprinzip“ der Pädagogik Rousseaus ist schon am Ende des 19. Jahrhunderts in deutschen Studien nachweisbar (Nörkow 1898) und wird danach zum Markenzeichen der „neuen Erziehung“, die ganz „dem Kinde“ dienen soll, allerdings psychologisch begründet und sehr entfernt von den Problemstellungen, die Rousseau selbst verfolgt hat. Der Zweck des *Emile* war nicht das „active child“ der internationalen Reformpädagogik.

Eines der Bücher, die am meisten zur Verbreitung der „neuen Erziehung“ der Reformpädagogik beitrugen, war Evelyn und John Dewey's *Schools of To-Morrow*, das 1915 veröffentlicht wurde. Das zweite Kapitel beginnt mit folgender Feststellung:

„Rousseau's teaching that education is a process of natural growth has influenced most theorizing upon education since his time“ (Dewey/Dewey 1985, S. 222).

Aber Rousseaus Theorie wird mit den Augen der Reformpädagogik gelesen, wenn es heisst:

„The child is best prepared for life as an adult by experiencing in childhood what has meaning to him as a child; and, further, the child has a right to enjoy his childhood. Because he is a growing animal who must develop so as to live successfully in the grown-up world, nothing should be done to interfere with growth, and everything should be done to further the full and free development of his body and his mind“ (ebd.).

³⁰⁶ Jules Gabriel Compayré (1843-1913) wurde nach verschiedenen anderen akademischen Stationen Rektor der Académie von Poitiers. 1895 wurde er nach Lyon berufen. Sein *Cours de Pédagogie théorique et pratique* (1885) wurde zum ersten Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik in Frankreich.

Ein Jahr später kritisierte John Dewey in *Democracy and Education* einige Konzepte der Erziehung, die er als falsch ansah. Das zweite dieser Konzepte bezeichnet Dewey mit dem Ausdruck *Education as Unfolding*. Diese Doktrin wird mit drei Autorennamen assoziiert, nämlich Fröbel, Hegel und Rousseau, die für drei Konzepte stehen, die bei aller Verschiedenheit doch einen gemeinsamen Kern haben:

„Development is conceived not as continuous growing, but as the unfolding of latent powers toward a definite goal. The goal is conceived of as completion, perfection. Life at any stage short of attainment to this goal is merely an unfolding toward it” (Dewey 1985, S. 61).

„Ziele“ können auch Ideale sein. Sie sind in dem Sinne absolut, als die gesamte Entwicklung auf sie und nur sie zusteuern soll. Die Ideale sind wie in Fröbels *Menschenbildung* oder in Hegels *Philosophie der Geschichte* latent in der Entwicklung vorhanden, als „Potentiale“ oder „unentfaltete Anlagen“, die allmählich ihrer Vollendung entgegen geführt werden. „What is termed development is the gradual making explicit and outward of what is thus wrapped up” (ebd., S. 62). Was also „Entwicklung“ sein soll, ist nichts als „the unfolding of a ready-made latent principle“ (ebd., S. 63).

Tatsächlich sind die viele Erziehungstheorien des 19. Jahrhundert so angelegt. Die Ziele sind Endzustände, die sich erreichen oder verfehlen lassen, ohne sie durch die tatsächliche Entwicklung verändern zu können. Gesichert werden diese Ziele durch metaphysische Theorien der „Natur“ der „Geschichte,“ des „Geistes“ oder der „Gesellschaft.“ Empirische Theorien der Erziehung liegen in der kontinentaleuropäischen Pädagogik um 1900 kaum vor oder werden der Psychologie zugerechnet. Aber auch psychologische Theorien neigen dazu, „Entwicklung“ teleologisch zu verstehen, wie sich nicht zuletzt an Piaget und die Genfer *éducation nouvelle* zeigen lässt.

Dewey kritisiert folgerichtig auch Rousseau, auf den sich Piaget immer berufen hat. Rousseau, so Dewey, konzipiert die „natürliche Entwicklung“ des Kindes als Entfaltung von Potentialen konzipiert, in die niemand Dritter eingreifen dürfe, weil und soweit Gesellschaft unnatürlich sei (ebd., S. 65). Aber die Natur ist nicht der „Standard“ der Erziehung, wie viele Erziehungsreformer am Ende des 19. Jahrhunderts angenommen haben. Wohl kann der Verweis auf die natürliche Erziehung zur Kritik der Erziehungspraxis verwendet werden, aber die Natur verrichtet nicht einfach „im“ Kind ihr Werk. Sie ist kein Agent, während die Rousseauisten „Natur“ so verstehen, als gebe sie der menschlichen Entwicklung ihr Gesetz und ihr Ziel vor, dem die Erziehung dann nur noch Folge leisten müsse.

„The constructive use of intelligence in foresight, and contriving, is then discounted; we are just to get out of the way and allow nature to do the work“ (ebd., S. 119).

Oft ist übersehen worden, dass zwischen dem, was Rousseau unter „Natur“ verstand und dem, was die *progressive education* voraussetzte, Welten lagen. Das lässt sich nochmals so begründen:

- Rousseaus antikes Konzept der Natur, in der sich nichts wiederholt und alles seinen bestimmen Verlauf nimmt, ist nach Darwins Theorie der Evolution durch selektive Anpassung als biologisches Modell der Erziehung nicht mehr haltbar.
- Nicht zufällig kommt keine der Theorien, die sich im 20. Jahrhundert auf Rousseau berufen, auf das starre Konzept der Erziehungsalter zurück.

- „Entwicklung“ ist kein Vorgang, der im Kind einfach abläuft, sondern an dem das Kind aktiv beteiligt ist und den es selbst vollziehen muss.

Wenn es dabei Stufen gibt, dann sind sie sehr anders als die Phasen der Erziehung, die Rousseau vor Augen hatte. „Natürlich“ ist die Erziehung nicht einfach aufgrund des Alters der Natur, und zwischen drei und zwölf Jahren existiert nicht ein- und dasselbe Kind, das im Prinzip mit einem einzigen Lernraum zufrieden wäre. Lernen ist unaufhörliches Problemlösen, das auf Rückkoppelungen eingestellt ist, die sich nur zum geringeren Teil didaktisch steuern lassen. Dieses Bild des „aktiven Kindes“ wird möglich, weil unter „Natur“ gerade *keine* starren Klassifikationen oder Abläufe vorgestellt werden dürfen. Der Grundbegriff der Erziehung wäre so „Leben“, nicht „Natur“ im Sinne Rousseaus.

Was Rousseau in seinem theologischen Kern antreibt, die Negation der christlichen Erbsünde, verleitet ihn zu der Konstruktion von Erziehung, die er im *Emile* wählt. Frei von Sünde soll das Kind solange wie möglich im Naturzustand verbleiben, das aber nicht mehr ist als die christliche Version von Unschuld. Es ist das potentiell verführbare Kind, das geschützt, jedoch nicht unterwiesen werden muss. Ein Kind *unabhängig* von der Erbsündenlehre hat Rousseau gar nicht vor Augen. Sein starkes Kind der Natur kann nicht einfach die Welt entdecken und sich aufgrund der eigenen Erfahrungen entwickeln. Damit es geschützt werden kann, ist ein geschlossener und kontrollierter Raum erforderlich, der vorgibt, was erfahren wird und was nicht. Die Sünde ist einfach in die Gesellschaft verlagert worden, um den Preis, dass sie weit konkreter ist als die christliche Theorie des Sündenfalls.

Reale Kinder hätten in einem Lernraum, der sie nur vor den Lastern bewahren soll, keine Anreize, um sich kognitiv wie emotional entwickeln zu können. Rousseau vertraut auf den Ablauf von Erziehungsaltern, der aber nur dazu dient, die Doktrin des Vermeidens jeglicher Verfrühung des Lernens aufrecht zu erhalten. Die Vernunft ist keineswegs aus allen anderen Fakultäten zusammengesetzt, und wenn Kinder anders urteilen als Erwachsene, heisst das nicht, dass ihren Urteilen kein kognitives Gewicht zukommt. Sie urteilen gemäss ihrer eigenen Art „vernünftig“ nämlich ziehen Schlüsse aus ihren Erfahrungen, legen Kausalitäten fest und handeln gemäss Intentionen, die ihnen plausibel erscheinen.

Mit „Natur“ meint Rousseau nicht, wie seine Wahrnehmung der *enfants prodiges* zeigt, die besonderen Talente eines Kindes, sondern die Alter und die Räume seiner Erfahrung. Beide werden in seiner Erziehungstheorie nicht individualisiert, sondern schematisiert. Damit entgeht der Theorie, wie Kinder emotional wie kognitiv lernen. Rousseau will den Kontakt zu dem vermeiden, was die Laster verursacht, aber Tugenden entstehen nur, wenn Kinder und Erwachsene vor Augen haben, was das Gegenteil ausmacht. Ohne den Anschauungsunterricht der Gesellschaft wird Tugend bleiben, was sie nach Rousseau *nicht* sein soll, nämlich abstrakter Appell, der folgenlos bleibt und nicht, mit Rousseau gesprochen, die Zustimmung des Herzens findet.

Wenn die Theorie der Erziehung aber - aus heutiger Sicht gesagt - an ihrem Gegenstand vorbei konzipiert ist, warum hat Rousseau dann eine herausragende Stellung in der Geschichte der modernen Erziehung? Man tut gut daran, Rousseau, den zeitgenössischen Autor, von dem zu unterscheiden, als der er später wahrgenommen wurde. Der zeitgenössische Autor schreibt und stilisiert sich vor dem Hintergrund einer bestimmten Situation, die er nicht beiseite schieben kann, obwohl er sie auflösen will. Was der Franzose in Rousseaus späten Dialogen *Rousseau juge de Jean-Jacques* „alle diese obskuren Fiktionen“ nennt, also Rousseau Werke, ist entstanden als Reaktion auf Personen, Themen und Theorien, deren Konstellation nicht wiederkehrt. Die Stilisierung als der einzige Autor der Zeit ohne

persönlichen Interessen und hingegen allein dem öffentlichen Interesse, erklärt sich aus der Zeit und wie sie von ihm wahrgenommen wurde.

Rousseau war deswegen aber weder verrückt noch verschoben, vielmehr misstraute zu Recht den „Leidenschaften seiner Richter. Wer von der Stimme der Öffentlichkeit plötzlich als „grässliches Monster“ hingestellt wird, hat Grund, sich zu verteidigen, und es spricht für Rousseau, dass er das in Form einer Analyse von Anklage und Verteidigung oder der Struktur von Kriminalisierung versucht. Wer sich selbst einzig dem „Interesse der Wahrheit“ unterworfen sieht, sagt damit nicht, dass er keine Irrtümer hat und auch nicht, dass er sie nicht erkennt. Aus heutiger Sicht fragt sich jedoch, wie dieses Werk eingeschätzt werden soll, wenn das „grösste und beste Buch“ eine Theorie entwickelt, die unhaltbar ist, sofern man sie mit empirischen Tatsbeständen in Verbindung bringt.

Geht man aber davon aus, dass der *Emile* eine literarische Fiktion darstellt und weder einen konkreten Fall beschreibt noch eine praktische Möglichkeit durchspielt, aus der eine neue Wirklichkeit der Erziehung könnte, dann unterläuft man Rousseaus eigene Intention. Er beharrt am Ende seines Lebens nicht zufällig auf der Grundidee der negativen Erziehung, weil sie praktische Lösung seines Problems der Entfremdung darstellt. Der Kerngedanke ist bestechend einfach:

- Wenn die Erziehung verhindert, dass das Kind Laster erfährt, dann bleibt der Mensch gut.
- Aber das ist nur die Umkehrung der Erbsündenlehre, kein Konzept, das den Test der Praxis bestehen könnte.
- Es gibt nicht einen gelungenen Versuch der *éducation à la Jean-Jacques*.

Damit soll die Wirkung der Fiktion nicht unterschätzt werden. Wie kein anderer Autor in der Geschichte der Pädagogik vor ihm hat Rousseau die Phantasie der Erziehung angeregt. Die Ideen der vollkommenen Moral, des unbedingten Schutzes des Kinder und des absoluten Vermeidens jeglicher Form von Laster haben der Kritik widerstanden und sind virulent. Sie beschreiben Perfektionsideale, ganz entgegen Rousseaus eigener Kritik der *perfectibilité*, die für das Moratorium der Erziehung offenbar nicht zutrifft. Damit wird „Erziehung“ zu einem Feld hochgespannter Erwartungen, dem Enttäuschungen wenig anhaben können. Nicht nur der *Emile*, alle Erziehungsschriften Rousseaus steigern die Erwartungen, sie sorgen dort für Plausibilität, wo Wahrscheinlichkeiten keine Rolle spielen. Die gute Natur ist eine starke Phantasie, die pädagogische Diskurse im Hintergrund steuert.

Aber Rousseaus Stachel sitzt noch tiefer. Die Kritik der negativen Erziehung ist von dem Teil des *Emile* zu unterscheiden, den Rousseau selbst als den systematischen Kern des Buches bezeichnet hat. Darunter sind nicht nur die natürliche Religion und die Kritik des Materialismus im Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars zu verstehen, sondern auch die Theorie der Selbstliebe und der Übergang in die Gesellschaft. Wenn man den *Emile* aus heutiger Sicht gewichten will, dann muss man die Abfolge der Problemstellungen von hinten nach vorne lesen, also ausgehend von der Frage der Gesellschaft und endend bei der Frage, wie aus dem Menschen der Bürger wird. Diese Frage wird am Schluss entschieden, genauer: sie wird mehrfach durchgespielt und endet mit dem Scheitern aller pädagogischen Intentionen.

Daher bleibt offen, wie sich Erziehung auf Gesellschaft so einstellen kann, dass die Kraft der Natur erhalten bleibt, obwohl sie sich entwickeln muss. Eine Passung von Erziehung und Gesellschaft wird nicht erreicht. Am Ende gehen Emile und Sophie in die Welt, sie

werden nicht Bürger, wohl aber Menschen, wenngleich in einem anderen Sinne, als dies zu Beginn des *Emile* angezeigt wurde. Mit ihrem Weg in die Gesellschaft vollzieht sich kein Schicksal. Wenn das Glück des Lebens *nicht* abhängig ist vom Resultat der Erziehung, dann gilt das auch für das Unglück. Beides ist möglich und steht nicht in der Macht der Erziehung. Daran scheitert der Versuch, den Verlauf der Natur als Verlauf der Geschichte zu verstehen.

Wenn das Leben aber nicht der Natur folgt, wie kann das dann die Erziehung? Rousseau Antwort, die Erziehung einfach als eine Art Vorform des Lebens zu verstehen, ist nicht sehr überzeugend, weil die Erziehung vorwegnehmen müsste, was sie unmöglich kennen kann. Es spricht für Rousseau, dass er das Problem der Antizipation der Zukunft klar erkennt, ohne eine Lösung zu finden, die dem Problem auch gerecht wird. Der *course of nature* wird eingeführt, um die Erziehung unabhängig von der historischen Zeit zu halten. Aber es gibt keine Vorbereitung auf das Leben, die nicht selbst Leben wäre. Und eigentlich liegen hier, in der Reflexion der Form und des Verlaufs des Lebens, die Stärken von Rousseaus Theorien.

Über Unglück als den Preis des Lebens wusste Rousseau mehr zu sagen als alle anderen Autoren der Geschichte der Pädagogik. Nur er thematisiert überhaupt Einsamkeit als positive Lebensform, den Vorteil des Alleinseins und die Erfahrung einer Natur, die keine didaktische Anleitung benötigt, um die menschliche Seele zu berühren. Das Leben ist kein Programm der Hoffnung wie die Erziehung, sondern demonstriert mit seinem Verlauf die Hindernisse des Glücks. Stärker noch als Montaigne reflektiert Rousseau die Unerbittlichkeit der Erfahrung, die am Ende nicht mehr paradox ist, sondern das Lernen beendet, weil vom Leben nichts Neues mehr erwartet werden kann. Der Prophet des Kindes beschliesst sein Werk als Philosoph des Alters.

. Dass er sich selbst als Modell zur Lösung des Problems ansah, beeinträchtigt nicht die Relevanz der Frage. Und auch die eigene Lebensform oder das, was davon die Problemsicht erreicht hat, etwa die Beschreibung des stoischen Alltags, ist kein Einwand, der das Zentrum der Philosophie abwerten könnte. Diese Frage steht auch hinter dem Konzept von Erziehung, das Rousseau verfolgt. Wie kann sich Erziehung auf die Selbstliebe einstellen, wenn dafür von Natur aus gar kein Bedarf besteht, weil und soweit sich die Selbstliebe selbst genügt? Die Antwort darauf ist, wie gesagt, die *éducation négative*, die die Selbstliebe schützen soll, indem sie den *amour propre* solange wie möglich und soweit wie möglich ausschliesst.

Die soziale Isolation führt dazu, dass sich das Kind nicht vergleicht, aber eben darum sich auch nicht selbst entwickeln kann, weil jede Rückkoppelung ausserhalb der didaktisch gewollten fehlt. Rousseaus rigide Theorie des Vergleichs führt in die Irre, nicht jeglicher Vergleich ist schädlich für die Selbstliebe, ebenso wenig wie jeder erste Schritt, der falsch ist, ins Unglück führt. Diese Dominotheorie rechnet nicht mit der Möglichkeit der Korrektur oder Selbstkorrektur eines Prozesses, der sich vollzieht wie ein Schicksal und doch entgleiten kann, wenn man nicht achtsam ist und den Anfängen wehrt.

Rousseaus pädagogische Version des antiken *principiis obsta*³⁰⁷ geht davon aus, dass der Anfang - der erste Schritt in die falsche Richtung - bezeichnet kann. Jede Entwicklung in der Natur hat einen definitiven Beginn, der die Folgen bestimmt. Der Zufall ist ausgeschlossen, aber das gilt nur für das antike Konzept des Wachstums, dem Rousseau folgt. In jeder nicht-fiktiven Erziehung können Irrtümer erkannt und Fehler korrigiert werden, weil

³⁰⁷ Ovid: *Remedia amoris*, V. 91. (*principiis obsta, sero medicina paratur*).

und soweit *nicht* allein die Natur massgebend ist. Allerdings werden nicht alle Folgen beherrscht, so dass jede Erziehung mit der Abwägung von Risiken zu tun hat, die nur in Rousseaus Landschaftsgarten überflüssig erscheint oder gar nicht nahe liegt, weil ja der *course of nature* verfolgt werden kann.

Gibt man diese Idee preis, dann bleibt immer noch die Frage, was die Selbstliebe des Menschen für seine Erziehung bedeutet. Rousseaus Insistieren auf diesem Problem ist nicht dadurch zu widerlegen, dass man ihn auf bestimmte seiner Antworten festlegt, die dazu schlecht passen. Rousseau machte aus einem Thema der Tugendliteratur, das - obwohl viel gelesen - philosophisch wenig Beachtung fand, eine intellektuell anspruchsvolle Theorie, die Erziehungsoptionen auf den Kopf stellt. Selbstliebe ist nicht dasselbe wie der *amour propre*, ohne Selbstliebe könnte man nicht leben, weil man keinen emotionalen Grund hätte, und der *amour propre* ist keine Versuchung, die sich pädagogisch bearbeiten liesse.

Der Stachel, den Rousseau für die Erziehungstheorie darstellt, erwächst aus der Art und Weise, wie er den paradigmatischen Fall der Erziehung durchspielt. Seine Fiktion geht davon aus, dass die „gute Erziehung“ überhaupt nur unter besonderen Bedingungen möglich ist, dass diese Bedingungen real nie gegeben sind und selbst die Fiktion am Ende konstatieren muss, dass das Leben die Erziehung korrigieren wird. Rousseaus Lösung ist die *solitude*; eine solche Lösung ist für keine denkbare Theorie der Erziehung zulässig. Sie muss vom besten Fall ausgehen und zugleich behaupten, dass er im Prinzip überall stattfinden kann. Nach Rousseau kann es einen solchen Fall auch dann nicht geben, wenn er simuliert wird. Dagegen steht, was die Gesellschaft aus der Natur des Menschen macht.

Die eigene Biografie ist der Modellfall nicht der Theorie der Erziehung, sondern der des Lebens. Im Alter, heisst es im zweiten Dialog, sind alle Wünsche vergangen. Nichts sei ihm mehr imstande, sein Herz zu besänftigen. In der Jugend dagegen sei sein Herz von Wünschen entflammt gewesen, einige habe er so formen können, dass sie lebendig wurden, aber sie dauerten selten lange und scheiterten an den unüberwindlichen Hindernissen (*obstacles*), mit denen er stets zu kämpfen hatte. „Er wünschte viel, doch erreichte wenig“ - Warum sollte das nur ihm so ergehen, und warum sollte nur er die Hindernisse immer mit der Imagination überwinden?

8. Abstand zur Pädagogik der Aufklärung

1705 erschien in London eine Sixpenny-Broschüre, die anonym verfasst war und ein längeres Gedicht enthielt, in dem erstmalig die Möglichkeit einer Gesellschaft *ohne* Moral durchgespielt wurde. Das Gedicht war ein Pamphlet, das zunächst kaum beachtet wurde und erst in der Ausgabe von 1714 für Aufsehen sorgte - ein Aufsehen, das bis heute anhält. Der Titel dieser Broschüre war seltsam genug:

**The Grumbling Hive
or
Knaves turn'd Honest.**

„Hive“ ist der Bienenstock oder das Bienenvolk, „to grumble“ heisst einerseits schimpfen oder quengeln, andererseits grollen, „knaves“ sind Schurken oder Spitzbuben. Daher lässt sich der Titel so übersetzen:

**Der unzufriedene Bienenstock
oder
Die ehrlich gewordenen Schurken.**

Der Bienenstock ist die Metapher für die Ordnung der Gesellschaft. Bernard De Mandeville, der Verfasser der *Bienenfabel*,³⁰⁸ erzählt die Geschichte eines Volkes von Bienen, dem es viel besser ging als allen vergleichbaren Staaten oder Völkern, weil

- sich niemand an Recht und Ordnung hielt,
- keiner tugendhaft war
- und jeder nur an den eigenen Vorteil dachte.

Das macht Erziehung im Prinzip überflüssig, weil das moralische Grundmotiv der „politischen Tugend“ entfällt. Je weniger Tugend - also die Hemmung des Eigennutzes - verbreitet ist, desto besser für das Gemeinwohl, das nur dann profitiert, wenn persönliches „Glück“ sich *nicht* auf das „allgemeine Beste“ bezieht, das letztlich eine Tugenddiktatur verlangen würde. Glück ist keine Funktion des Allgemeinwohls, sondern des individuellen Interesses, das umso besser erfüllt wird, je weniger moralische Sperren vorhanden sind. Perfekt im Sinne der Verteilung von Eigentum, Glück und Einfluss ist eine Gesellschaft dann, wenn jeder nichts tut, als seinen Vorteil zu suchen.

Daher werden in Mandevilles Gedicht die moralischen Erwartungen an die gesellschaftlichen Ämter und Funktionen ins Gegenteil verkehrt:

³⁰⁸ Bernard De Mandeville (1670-1733) wuchs in Rotterdam auf und studierte zunächst Philosophie, dann Medizin in Leiden. Er praktizierte für kurze Zeit als Arzt in Holland, ging dann nach London und baute hier eine eigene Praxis auf. 1703 und 1704 veröffentlichte Mandeville Bearbeitungen der Tierfabeln von LaFontaine und Aesop, die ihn als Schriftsteller bekannt machten. 1705 erschien die *Bienenfabel*, danach weitere Essays zur Natur von Gesellschaft und Erziehung. Mandeville musste sich noch am Ende seines Lebens gegen die Kritik der *Bienenfabel* verteidigen, etwa 1732 gegen George Berkeley's *Alciphron*, der paradigmatischen Kritik der „Freidenker.“

- Die Advokaten (*lawyers*) sind erfolgreich, weil sie das Recht verdrehen;
- die Ärzte (*physicians*) werden reich, weil die Krankheiten befördern;
- die Priester (*priests of jove*) entsagen der Geistlichkeit und pflegen weltliche Genüsse;
- die Soldaten (*soldiers*) sind nicht mutig, sondern feige,
- die Beamten (*ministers*) arbeiten auf der Basis von Korruption -
- alle Bürger sind auf schnellen Profit aus und jeder betrügt jeden;
- die Gerechtigkeit (*justitia*) ist blind, aber genau das erweist sich als der Vorteil.

Diese Umkehrung der Werte, bezogen auf Insekten, die wie Menschen leben (Mandeville 1980, S. 67), und nicht etwa umgekehrt, wird allgemein so gefasst:

„Thus every Part was full of Vice
 Yet the whole Mass a Paradise;
 Flatter'd in Peace, and fear'd in Wars,
 They were th'Esteem of Foreigners,
 And lavish of their Wealth and Lives,
 The Balance of all other Hives.
 Such were the Blessings of that State;
 Their Crimes conspir'd to make them Great:
 And Virtue, who from Politicks
 Had learn'd a Thousand Cunning Tricks,
 Was, by their happy Influence,
 Made Friends with Vice: And ever since,
The worst of all the Multitude
Did something for the Common Good”
 (ebd., S. 71; Hervorhebungen J.O.).

Provokant ist diese These, weil sie die Normalerwartung der Moraltheorie auf den Kopf stellt: Wenn jeder seinen egoistischen Interessen folgt, wenn alles erlaubt ist, was diesen Interessen dient, wenn das Laster regiert und Tugend eine Funktion des Lasters ist (ebd., S. 72), dann - und *nur* dann - erreicht eine Gesellschaft allgemeinen Wohlstand und kollektiven Reichtum. Die Unmoral bedient das Glück, das keine Summe einzelner Tugenden ist; die Summe des Glücks entsteht aus einzelnen Lastern; wer also der *Moral* folgt, betrügt nicht nur sich, sondern auch die Allgemeinheit.

Von dem Augenblick an, da sich im Bienenvolk Moral (honesty) breit machte (ebd., S. 73), ging es mit ihm zugrunde. In der Fabel folgte es einem bekehrten Schurken, der sich um die Zukunft Gedanken machte und Ehrlichkeit zum Ziel des Staates erheben wollte. Das Volk liess sich bekehren, und von da an war es mit Reichtum und Wohlstand vorbei.

- Alle hielten sich an das Gesetz.
- Justitia bestrafte die Verbrecher, die nicht länger nur zum Schein verurteilt wurden.
- Die Ärzte widmeten sich den Kranken und pflegten die Gesundheit.
- Die Priester taten ihre Pflichten und sorgten sich um die Armen.
- Die Beamten bekämpften erfolgreich die Korruption.
- Wer Schulden machte, wurde geächtet, nicht länger belohnt, Sparen war angesagt.

- Verschwendung und Prunk wurden beseitigt, das Volk wollte in Tugend und anspruchslos leben.

Aber das genau erwies sich als der Nachteil. Es gab keinen Anreiz mehr zur Bereicherung, die Tugend lähmte die Aktivität und die moralische Askese beförderte die Schwächen des Volkes. Das Volk wurde *erzogen*, aber eben das steigerte das Unglück. Die Moral dieser Geschichte ist daher ein Affront gegen jede pädagogische Auffassung von Mensch und Welt, die gebunden ist an eine Summe des Glücks, die Tugend und Anstand hervorbringt. Mandeville dagegen sieht die Notwendigkeit des Lasters, die als gesellschaftliche Realerfahrung der Erziehungstheorie entgegengehalten wird.

Wer darauf abzielt, die Menschen zu verbessern, *verschlechtert* die Chancen der Gesellschaft, und wer das Gute für das Glück des Menschen hält, betrügt die Gesellschaft, weil das Gute keinen Antrieb für die Überwindung naturgegebener Grenzen enthält. Man wäre mit dem Gegebenen zufrieden, doch das schädigt die Gesellschaft, die von Herausforderungen lebt, die nichts mit Moral zu tun haben. Christliche Askese ist genau das, was eine Gesellschaft, die vom Reichtum lebt und die auf Zuwachs angewiesen ist, *nicht* brauchen kann; wer also Luxus bekämpft, wer den Reichen Armut predigt, schadet dem Ganzen. Eine positive Glückssumme, die die Moraltheorie im 18. Jahrhundert erwartete, kann nicht aus der Tugend entstehen, sondern setzt das Laster voraus.

- Wer *nicht* betrügt, macht sich schuldig;
- wer glaubt, der Tugend folgen zu müssen, verrät die Zukunft der Gesellschaft, die vom Doppelspiel abhängig ist.
- Nur wer so tut „als ob“, handelt konsequent und dient dem Ganzen.

Die Moral der Bienenfabel wird dann konsequent gegen die Utopie der Tugend formuliert und lautet so:

„*The Moral*

Then leave Complaints: Fools only strive
To make a Great an Honest Hive
T' enjoy the World's Conveniencies,
Be fam'd in War, yet live in Ease,
Without Great Vices, is a vain
Eutopia seated in the Brain.

Fraud, Luxury and Pride must live,
While we the Benefits receive:
Hunger's a dreadful Plague, no doubt,
Yet who digests or thrives without?
Do we not owe the Growth of Wine
To the dry shabby crooked Vine?
Which, while its Shoots neglected stood,
Chok'd other Plants, and ran to Wood;
But blest us with its noble Fruit,
As soon as it was ty'd and cut:

So Vice is beneficial found,
When it's by Justice lopt and bound;

Nay, where the People would be great,
As necessary to the State,
As Hunger is to make 'em eat.
Bare Virtue can't make Nations live
In Splendor; they, that would revive
A Golden Age, must be as free,
For Acorns, as for Honesty³⁰⁹
(ebd., S. 79).

Sittlichkeit, schreibt Mandeville in einem späteren Kommentar zur Bienenfabel,³¹⁰ entsteht aus Schmeichelei und Eitelkeit (ebd., S. 101). Was die Menschen für gewöhnlich antreibt, ist die Selbstsucht und ihre Bestätigung, nichts ist stärker, aber nichts macht die Menschen auch anfälliger und eröffnet den Betrügnern alle Türen. Schmeichelei und nicht Erziehung ist der perfekte Zugang zum Menschen, und dies umso mehr, je feiner und wirksamer die Schmeichelei die Eitelkeit umwirbt.

„Es gibt keinen Menschen von so grossem Verstand und Scharfsinn, dass er der Zauberkraft der Schmeichelei, wenn sie nur geschickt und seiner Anlage entsprechend ausgeübt wird, völlig unzugänglich wäre. Kinder und Toren schlucken sie in der grössten persönlichen Form herunter, während feiner angelegte Menschen mit grösserer Umsicht behandelt werden wollen; und je allgemeiner gehalten die Schmeichelei ist, desto weniger wird sie von denen, denen sie gilt, beanstandet. Was man als Empfehlung einer ganzen Stadt anführt, wird von jedem Einwohner mit Vergnügen aufgenommen; man sage etwas zum Preise der Gelehrsamkeit im allgemeinen, und jeder Gelehrte wird sich im besonderen verbunden fühlen; den Beruf eines Menschen oder sein Heimatland darf man ruhig loben, weil man ihm Gelegenheit gibt, die Freude, die ihm selbst damit gemacht wird, unter seiner vorgeblichen Hochachtung für andere zu verbergen“ (ebd., S. 101).

Glück wäre so ein strategisches Spiel mit Gefühlen, das sich auf den Wunsch eingestellt hat, betrogen werden zu wollen, verbunden mit dem Verbot der Aufklärung über dieses Spiel. Letztlich, so Mandeville, dreht sich alles um die Bearbeitung von Eitelkeit, die genügend Raum haben muss für Selbstdarstellung, die also Publikum verlangt und sich schon aus diesem Grunde der Entlarvung verweigert. Das Spiel ist ebenso notwendig wie absurd: Niemand soll die Absicht durchschauen und aber jeder durchschaut sie, weil alle dasselbe Spiel spielen, ohne ihm entgehen zu können.

„Der gemeinste Kerl misst sich selbst einen unschätzbaren Wert bei, und der höchste Wunsch eines ehrgeizigen Menschen ist, dass alle Welt in dieser Hinsicht seiner Meinung sei. Dementsprechend war das heftigste Verlangen nach Ruhm, das je einen Helden erfüllte, niemals mehr als eine unbezähmbare Gier danach, in Zukunft wie bei Lebzeiten in der Achtung und Bewunderung anderer zu steigen; und trotz alles Niederschmetternden, das diese Wahrheit für die Erinnerung an einen Alexander oder Cäsar haben mag: die in Aussicht stehende grosse Belohnung, für die die erhabensten Geister so bereitwillig Ruhe, Gesundheit, Sinnenlust und jeden Zoll ihres Selbst geopfert haben, ist

³⁰⁹ „Acorns“ - Eicheln - spielen auf den Naturzustand an: Wer einfach und anspruchslos lebt, kann wohl mit der Natur übereinstimmen, aber dann auch nur Eicheln essen.

³¹⁰ *Eine Untersuchung über den Ursprung der sittlichen Tugend*, 1714 der „Bienenfabel“ beigefügt.

nie etwas anderes gewesen als blosser Hauch, die luftige Münze menschlicher Lobpreisungen" (ebd., S. 103/104).

Bewiesen werden soll, dass die scheinbar unbezweifelbare Grundgleichung der Erziehungstheorie, nur „Gutes“ führe zum *Guten* oder nur die Erfahrung von „Glück“ könne *Glück* befördern, falsch sei oder hinsichtlich ihrer Wirkungsannahmen als naiv bezeichnet werden müsse. Die Gleichung setzt eine lineare Sicht voraus; nur was sich auf der *gleichen* Linie bewegt, befördert deren Richtung. Mandeville paradoxiert diese Gleichung: Das Gute der Erziehung kann das Schlechte der Welt befördern, wie umgekehrt das Schlechte der Erziehung das Gute der Welt hervorbringen kann. Es gibt keine Linearität zwischen den Prospekten der Erziehung und ihren moralischen Resultaten; plausibel sind diese Gleichungen nur deswegen, weil die Moral weiteres Nachdenken verbietet, man schliesst einfach von dem Glücksversprechen auf den tatsächlichen Effekt. Aber weil die Erziehung das Glück befördern will, muss sie längst noch keinen Erfolg haben, im Gegenteil.

Das wird 1723 in einer Abhandlung über „Barmherzigkeit, Armenpflege und Armenschulen“³¹¹ wie folgt durchgespielt:

„Man sagt: die Kinder, die in den Grundlagen der Religion unterrichtet werden und das Wort Gottes lesen können, haben mehr Gelegenheit, sich in bezug auf Moral und gute Sitten zu vervollkommen, und müssen entschieden manierlicher werden als andere, die man frei und unbeaufsichtigt herumlaufen lässt" (ebd., S. 300).

Wer also Armenschulen³¹² einrichtet, die Kinder von der Strasse nimmt und sie in pädagogische Obhut gibt, der kann behaupten, sie mit Erfolg zu erziehen. Prüfbar ist das nicht. Die Erwartung definiert die Moral, die jede Form von Skepsis ihr gegenüber sanktionieren kann.

„So ruft man allerorten, und wer das geringste Wort dagegen sagt, ist ein unbarmherziger, gefühlloser, roher Mensch, wenn nicht gar ein gemeiner, böser und gottloser Wicht" (ebd.).³¹³

Gegen die guten Absichten der Erziehung kann Widerstand nicht geleistet werden, wenn nicht riskiert werden soll, dass die Kritik mit dem gleichgesetzt wird, was die Erziehung bekämpfen soll, also Laster und Unmoral. Aber:

„Was die Religion anlangt, so haben die Gebildetsten und Kenntnisreichsten innerhalb eines Volkes am wenigsten davon. Verschlagenheit macht einen Menschen eher zum Gauner als Beschränktheit, und das Laster im allgemeinen herrscht nirgendwo mehr als da, wo Künste und Wissenschaften blühen. Unwissenheit gilt sogar sprichwörtlich als die Mutter alles Glaubens, und es ist gewiss, dass Unschuld und Ehrlichkeit nirgends verbreiteter sind als unter den Ungebildetsten, den armen, einfältigen Landleuten" (ebd., S. 301).

³¹¹ Bernard de Mandeville: *Essay on Charity, and Charity Schools* (2nd Ed. London 1723).

³¹² *Charity Schools* für die Kinder der Armen (besonders in den Städten) sind ein beherrschendes Thema der englischen Öffentlichkeit zu Beginn des 18. Jahrhunderts.

³¹³ Die Abhandlung über die „Armenschule" erregte grosses Aufsehen. Das Obergericht von Middlesex erklärte die „Bienenfabel" samt erklärendem Anhang für geeignet, alle Religion und bürgerliche Herrschaft umzustürzen. Mandeville schrieb gegen das Erziehungsprogramm der 1698 von dem Anglikanermönch Thomas Bray (1656-1730) gegründeten *Society for Promoting Christian Knowledge*.

Manieren mag man Kindern beibringen, nur kann das die Schule nicht, da ja ihre Zeit mit Unterricht verbracht wird und der Einfluss ausserhalb der Schule weiterhin bestehen bleibt (ebd., S. 301/302). Die gesamte Kausalannahme der Moralpädagogik ist schief. Wer gesellschaftliche Übel auf Defizite der Erziehung zurückführt, der berechtigt auch zum umgekehrten Beweis, welcher allerdings nicht angetreten werden kann oder darf. Die Übel der Gesellschaft - Verbrechen, Verwahrlosung, tägliche Verfehlungen - sind unleugbar, aber schon, dass sie durch „Vernachlässigung (der) vortrefflichen Erziehungsmethode“ verursacht sein sollen (ebd., S. 302), ist fraglich, und noch fraglicher ist der Umkehrschluss, dass die *Anwendung* der Erziehungsmethode die Übel *vermindert* oder *auföst*. Nur dann aber kann Erziehung zum Glück der Gesellschaft beitragen.

„Ich zweifle nicht“, so Mandeville, „nachweisen zu können, dass Armenschulen und alles andere, was die Faulheit fördert und die Armen von der Arbeit abhält, mehr zum Anwachsen des Verbrechertums beiträgt als die Unfähigkeit zum Lesen und Schreiben oder sogar die krasseste Unwissenheit und Dummheit“ (ebd.).

Die öffentliche Überzeugung, Armenschulen oder überhaupt die Erziehung der Gesellschaft, sei ein segensreiches Unterfangen, rechnet mit „Bekehrungen“, die nicht stattfinden, oder mit einer Tugendsumme, die angesichts der Erfahrungen mit Verbrechen und Übeln mehr als unwahrscheinlich ist (ebd., S. 307f.).³¹⁴

- „Übertriebene Erziehungsmassnahmen“ *schädigen* die Allgemeinheit, weil sie Kräfte binden und Kosten verursachen, die sich nicht zum Erreichen der Ziele führen.
- Bessere Erziehung ändert nicht die Menschen, sondern befördert nur die *Illusion* dieser Änderung (ebd., S. 317).
- Weil Leben *Arbeit* heisst und bürgerliche Gesellschaft *Dressur* ist,³¹⁵ muss Müssiggang vermieden werden;
- Bildung wäre eine Form von Müssiggang, die nur eng beschränkt einen Vorteil für die Gesellschaft mit sich bringen wird.

Daher kann es keine allgemeine Aufklärung unter der Voraussetzung von Freiheit geben. Sie würde die Ordnung der Gesellschaft gefährden, die tatsächlich wie ein Bienenvolk betrachtet wird. Die Metapher ist daher folgenreich, sie verbietet eine gerechte und folgenreiche Verteilung des Wissens. Je mehr höhere Bildung *allen* zugänglich gemacht wird, desto weniger Bienen wird es geben; ohne Bienen aber gibt es auch kein Bienenvolk. Nicht alle können die Königin sein. Das wird zusammenfassend und sehr deutlich so gesagt:

³¹⁴ „Dass eine wunderbare Bekehrung unter uns stattgefunden hätte, ist nicht beobachtet worden, auch nicht, dass sich plötzlich ein allgemeiner Hang zum Guten und Sittlichen im Lande entwickelt hätte. Die Schlechtigkeit ist so verbreitet wie je, die Barmherzigkeit ebenso kalt, die Tugend ebenso selten“ (Mandeville 1980, S. 307/308).

³¹⁵ „Da ein Fluch auf unserer Erde lastet und wir unser Brot im Schweisse unseres Angesichts essen sollen, so muss der Mensch viel harte Arbeit leisten, ehe er als Einzelwesen das für sein Leben, für die blosse Erhaltung seines schwachen und hilflosen Leibes Erforderliche zusammengebracht hat. Unendlich mehr aber ist nötig, um das Leben innerhalb einer bürgerlichen Gesellschaft angenehm zu machen, wo die Menschen eine Art Dressur durchgemacht und sich in grosser Zahl auf Grund gegenseitiger Übereinkunft zu einer politischen Körperschaft zusammengeschlossen haben; und je mehr in diesem Zustande das Wissen des Menschen sich erweitert, desto mannigfaltiger wird die Arbeit sein, die zu seiner Befriedigung notwendig ist. Eine soziale Gemeinschaft kann nun unmöglich lange bestehen, wenn sie duldet, dass viele ihrer Mitglieder müssiggehen und sich alle erdenklichen Annehmlichkeiten und Genüsse leisten, ohne dass gleichzeitig eine grosse Masse von Individuen vorhanden ist, die des Ausgleichs wegen sich zu dem geraden Gegenteil hiervon verstehen, nämlich sich durch rastlose Arbeit daran gewöhnen, im Interesse jener anderen, und ihrem eigenen dazu, tätig zu sein“ (Mandeville 1980, S. 318).

„Glück und Gedeihen eines jeden Staates und Reiches erfordern ..., dass die Kenntnisse der arbeitenden ärmeren Klasse auf das Gebiet ihrer Beschäftigungen beschränkt und niemals - soweit es sich um materielle Dinge handelt - über ihren Beruf hinaus ausgedehnt werden. Je mehr ein Schäfer, ein Feldarbeiter oder ein anderer Landmann von der Welt und den seiner Arbeit und Tätigkeit fremden Dingen weiss, desto weniger geeignet wird er sein, deren Mühen und Strapazen in heiterer Zufriedenheit zu ertragen“ (ebd., S. 320).

Das lässt auch die Erziehung übertragen. Der konservative Schluss lautet dann wie folgt:

„Nur wenige Kinder bringen es in der Schule zu etwas, könnten aber währenddessen in irgendeiner Weise beschäftigt werden, so dass jede Stunde, die von den Kindern armer Leute bei den Büchern zugebracht wird, ebensoviel für die Gesellschaft verlorene Zeit bedeutet. Zur Schule gehen ist im Vergleich zum Arbeiten Müsiggang, und je länger die Jungen ein derart bequemes Leben führen, desto ungeeigneter werden sie als Erwachsene zu ordentlicher Arbeit sein, und zwar sowohl was Kräfte als auch was Neigung betrifft“ (ebd., S. 320).

Daten etwa aus Wales zu Beginn des 18. Jahrhunderts zeigen, dass *charity schools* für die Kinder der Armen sowie für Waisen lediglich eingerichtet wurden, um ihnen rudimentäre Kenntnisse beizubringen. Der Name „Schulen der Barmherzigkeit“ erklärt sich dadurch, dass die Gemeinden Bürgerinnen und Bürger finden mussten, die sich der Kinder annahmen und so sich als barmherzig erwiesen. Sie erhielten dafür ein Entgelt, das als Zubrot begehrt war. Zugleich mussten die Kosten gesenkt werden. Die Kinder wurden in Privathäusern minimal unterrichtet, mussten nebenbei arbeiten und hatten keinerlei Rechte. 1707 heisst es einer walisische Urkunde:

„The school ... is set up und maintained by the charity of a neighbouring Gentleman, who as soon as he can find another person willing and fit to teach children to read, write, and the principles of our Holy Religion will also employ him in that work. The Masters of these schools were recommended by some of the most active and zealous ministers in the County, who also are pleased frequently to visit them and assist in what is necessary for the good regulation and improvement oft them“ (Shankland 1904/1905).

Die Kirche führte formal die Aufsicht und sorgte für einen rigiden Unterricht in Religion, der wichtiger war als Lesen und Schreiben. Der letzte Satz ist eine Beschönigung. Weder wurde von den Lehrkräften eine Ausbildung abverlangt noch gab es eine regelmässige Schulaufsicht. Man war froh, wenn die Kinder untergebracht waren und den Gemeinden nicht zur Last fielen.

Was die *charity schools* tatsächlich waren, hat Charlotte Bronte in ihrem Roman *Jane Eyre* beschrieben, der 1847 veröffentlicht wurde. Der Roman wird „Autobiographie“ genannt, ist tatsächlich aber Fiktion. Charlotte Bronte wurde 1816 als Tochter eines Pfarrers geboren, sie wurde zuhause unterrichtet und besuchte kurz die Schule in Cowan Bridge in Lancashire. Diese Schule war ein Internat, das im ersten Teil des Romans die zentrale Rolle spielt. Später besuchte Charlotte Bronte achtzehn Monate lang die Schule Roe Head bei Mirfield, die sie als Klassenbeste abschloss. Hier wurde sie 1835, also mit neunzehn Jahren, auch Lehrerin,

nachdem sie bereits als Kind zu schreiben begonnen hatte. Pädagogik spielte in ihrem Leben eine zentrale Rolle.

Charlotte wollte zusammen mit ihrer jüngeren Schwester Emily eine eigene Schule gründen und reiste 1842 nach Brüssel, um ihre Französischkenntnisse zu verbessern. Hier lernte sie im *Pensionnat de Demoiselles* der Madame Heger, wo sie sich in Monsieur Heger verliebte, der allerdings kalt blieb. Charlottes erster Roman *The Professor* erzählt von dieser unerwiderten Liebe. Der Roman erschien 1857, zwei Jahre nach Charlottes Tod. Das Schulprojekt zerschlug sich, weil keine Schüler angeworben werden konnten. Charlotte Bronte war 1844 nach England zurückgekehrt. Ihr literarischer Durchbruch war der Roman *Jane Eyre*, der anonym publiziert wurde, „edited by Currer Bell“ wie es auf dem Titelblatt der Originalausgabe heisst.

Jane Eyre, die Erzählerin, berichtet von ihrer freudlosen Kindheit. Sie ist Waise und kommt nach dem Tod ihrer Eltern bei reichen Verwandten unter, die sie schlecht behandeln und sie den sozialen Abstand spüren lassen. Sie wehrt sich und wird daraufhin in das Internat Lowood geschickt, das von Mr. Brocklehurst geführt wird. Schon das Eingangsinterview mit dem Schulleiter gleicht einem religiösen Verhör (Bronte 2000, S. 31ff.). Das Internat erweist sich als reine Drillanstalt. Die Mädchen müssen vor Sonnenaufgang aufstehen, eine laute Glocke reißt sie aus dem Schlaf (ebd., S. 44), danach heisst es „form classes!“ und sofort beginnt der Unterricht, unterstützt von den Kommandos „silence!“ und „order!“ Die erste Lektion wird so beschrieben:

„Business now began: the day’s Collect was repeated, then certain texts of scripture were said, and to these succeeded a protracted reading of chapters in the Bible, which lasted an hour. By the time that exercise was terminated, day had fully dawned. The indefatigable bell now sounded for the fourth time: the classes were marshalled and marched into another room to breakfast“ (ebd., S. 45).

Das erbärmliche Frühstück musste in völligem Schweigen gegessen werden, Sprechen war nur erlaubt in einer Viertelstunde vor Beginn der ersten Lektion nach dem Frühstück. Im Unterricht herrschte strengste Disziplin, die achtzig Mädchen sassen aufrecht und bewegungslos in Reihen hintereinander, überwacht von vier Lehrkräften, die jede Eigenständigkeit sofort bestrafen (ebd., S. 46). In ein- und demselben Raum wurden die oberen Klassen in Geographie unterrichtet, während die unteren Klassen zur gleichen Zeit Lektionen in Geschichte und Grammatik wiederholen mussten. „Unterricht“ hiess Vorsprechen und Nachvollzug des Stoffes, der auswendig gelernt werden musste (ebd., S. 47/48).

Jane Eyre erfährt, dass das Internat von Lowood in Teilen eine Charity School sei, weil viele Waisenkinder aufgenommen würden (ebd., S. 50). Aber nicht nur, der Unterhalt hängt ab von Spenden und so von der Barmherzigkeit der Reichen. Die Schülerinnen werden daher auch „charity-children“ genannt (ebd., S. 50). Sie sind vollständig abhängig und der Willkür der Schulleitung ausgesetzt, die Spender anwerben und auf deren Erwartungen eingehen muss. Der Unterricht muss aus Kostengründen so einfach wie möglich gehalten werden. Die Lehrbücher werden kapitelweise zweimal gelesen, dann wird geprüft. Belohnt wird die beste Gedächtnisleistung, nicht das Verstehen eines Zusammenhangs (ebd., S. 53). Wer nicht lernt, wird sofort bestraft. Wie zum Hohn gab es jeden Abend eine „play-hour“, die einen „sense of liberty“ vermittelte, mehr nicht (ebd., S. 54).

Auch die Bildquellen geben einen Eindruck, was Charity Schools tatsächlich waren, nämlich Orte der Unterdrückung, die man auch „Zuchtstätten“ nannte. Die englische Lokalhistorikerin Betty Coton hat Dokumente der 1723 gegründeten Elham Charity School in Kent gesammelt, die zweierlei zeigen, nämlich die allmähliche Entwicklung von Schulen mit eigenen Häusern und grösseren Schülerzahlen auf der einen Seite, die unverändert harte Ausrichtung der Armenerziehung auf der anderen. Weder war Freiheit ein Thema noch weiterführender Unterricht. Der Zweck war die Abrichtung für den eigenen Stand. Darüber hinaus schien keine Bildung erforderlich zu sein, schon gar nicht eine, die allen Kindern gleich zuteil werden würde. Insofern sprach Mandeville nur aus, was viele dachten.

Aber seine harte Klassentheorie der Erziehung setzte sich im Jahrhundert der Aufklärung *nicht* durch, und das ist erstaunlich genug, weil Autoren wie er nicht nur provozierten, sondern überzeugende Argumente entwickelten, die im zeitgenössischen Diskurs weit mehr Gewicht hatten als die Utopie der allgemeinen und allseitigen Bildung, die weder nach ihrer Wahrscheinlichkeit noch hinsichtlich ihrer Effizienz überprüft werden konnte. Im 17. Jahrhundert

- unterrichteten *Hofmeister* die Kinder der begüterten Schichten (Alt 1966, S. 360),³¹⁶
- stand Gelehrsamkeit und prospektive Aufklärung *nur wenigen* offen, weil die Zugänge ebenso beschränkt waren wie die Einsicht in die Notwendigkeit allgemeiner Bildung (ebd., S. 361),³¹⁷
- war irgendeine *Berufsförmigkeit* der Erziehung kaum vorhanden, weil alle Stellungen untergeordnet gewesen sind (ebd., S. 366),³¹⁸
- und waren adlige Karrieren vorgegeben, weil und soweit ihnen *exklusives* Wissen zugeordnet wurde (ebd., S. 370).³¹⁹

Insofern übertreibt Mandeville nicht, er beschreibt die Wirklichkeit nur unverblümt und provokativ, wobei viele seiner adligen Leser dem Grundargument zustimmten. Aber dann muss erklärt werden, warum seine Theorie historisch kein Gewicht hatte und nützlich war lediglich in der Definition eines leichten Feindbildes. Das Problem liegt tiefer:

- Offenbar ist es seit dem frühen 18. Jahrhunderts möglich, Erziehung unabhängig von kirchlichen Lehren zu reflektieren, ohne sich in einem moralfreien Raum zu bewegen.
- Säkularisierung der Erziehung heisst allmähliches Abrücken von kirchlichen Doktrinen, nicht jedoch Freistellung von sittlichen Pflichten oder Preisgabe moralischer Ansprüche.
- Eine „realistische“ Position wie die von Mandeville hat sich nie durchsetzen können. Offenbar verbietet Erziehung - bei allem Sicheinlassen auf die Gesellschaft - Hartherzigkeit.

Mandeville hinterliess folgendes Problem: Wenn die Paradoxie der Bienenfabel nicht zutrifft, also Glück nicht aus Laster erwächst, wenn die einfache Gleichung von Tugend und Glück aber auch nicht aufgeht, wie muss dann das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft bestimmt werden? Glück ist weder der herausgehobene Moment des Erlebens noch die

³¹⁶ *Hofmeister beim Unterricht seiner Zöglinge* (Kupferstich von J.R. Schellenberg, 1771).

³¹⁷ Bild von J.B. Chardin (18. Jahrhundert).

³¹⁸ Hofmeister mit Kinder am Tisch (Stich von Daniel Chodowiecki, 1773).

³¹⁹ Quelle: *Der Adelige Hofmeister* (Frankfurt 1693 - Bild gegenüber der Titelseite).

Abwesenheit von Unglück, vielmehr sollen Ziele die Praxis des Lebens steuern, was der schottische Moralphilosoph und Aufklärer Adam Ferguson³²⁰ so fasste.

„Das Glück selbst wird gesichert, indem wir eine bestimmte Handlungsweise zu unserem Vergnügen machen, indem wir das Leben sowohl hinsichtlich der allgemeinen Einschätzung seines Wertes wie auch aus Anlass jeder besonderen Gelegenheit als einen blossen Schauplatz zur *Übung der Geisteskräfte* und der *Verpflichtungen des Herzens* betrachten“ (Ferguson 1988, S. 163; Hervorhebungen J.O.).

Das Zitat ist dem *Essay on the History of Civil Society* entnommen. Ferguson stellt die Fortschritte in der Entwicklung der Gesellschaft dar, die vor allem in der Zivilisierung der Selbstsucht gesehen werden. Selbstsüchtige Handlungen unterscheiden sich von sozialen. Wer in Gemeinschaft leben will, muss sozial handeln und kann nicht einfach selbstsüchtig sein (ebd., S. 163/164). Wer nach Glück strebt, kann auf Übel stossen, die auf Missgriffe in der Wahl der Objekte zurückzuführen sind, nicht jedoch schicksalhafte Bedingungen der Natur darstellen (ebd., S. 165), wie die konservativen Theorien glauben machen wollen.

„Doch derjenige, der daran denkt, dass er von Natur aus ein rationales Wesen und ein Glied der Gesellschaft ist, der ferner daran denkt, dass Sich-selbst-zu-Erhalten heisst, seine Vernunft und die besten Gefühle seines Herzens zu bewahren, der wird auf keine dieser Unannehmlichkeiten stossen“ (ebd., S. 165).

Man kann, anders gesagt, *für* die Gesellschaft erzogen werden, ohne dass damit die *Übel* vermehrt werden. Und diese Erziehung ist säkular, weil das Glück der Menschen nicht mehr ausschliesslich von der Religion abhängig gemacht wird. Dafür gibt es Formel, die in der Moraltheorie des englischen Utilitarismus entwickelt wurde.

- Die Formel hat zwei Teile, nämlich *pleasure* und *pain* –
- Streben nach Glück und Vermeiden von Schmerz.

Sie kann man als moderne Formel für eine Erziehung verstehen, die sich auf sich selbst bezieht. Glück entsteht nicht aus Werten, sondern aus Handlungen, und gesucht wird nicht mehr die möglichst enge Übereinstimmung mit Dogmen, sondern der Platz in der Gesellschaft, der prinzipiell offen gehalten ist. Die Zuweisung ist keine Frage der Klasse und der sie sichernden Ideologie, sondern eine Frage der Leistung. Leistung wird nicht allein, wie in der *Bienenfabel*, vom Erfolg her definiert, sondern zugleich vom gesellschaftlichen Zweck, der aber nicht verordnet werden kann, sondern eingesehen werden muss. Insofern muss Überzeugung und Verstehen - Wissen - an die Stelle der früheren Autorität treten:

„Hernach sollte das Glück des Menschen also darin bestehen, seine sozialen Anlagen zur Triebfeder seiner Handlungen zu machen, sich selbst als Glied einer Gemeinschaft zu betrachten, für deren allgemeines Bestes sein Herz in brennendem Eifer erglühen mag, bis hin zur Unterdrückung jener persönlichen Sorgen, die die Grundlage schmerzhafter Ängste, der Eifersucht und des Neides sind“ (ebd., S. 167).

Wer aber tut das? Wer definiert sich selbst geringer als seine Aufgabe, wer verzichtet auf Vorteile, die gerade die „persönlichen Sorgen“ mit sich bringen? Fergusons Antwort geht dahin, dass niemand definiert werden kann, als sei er oder sie gleichsam das absolute Prinzip

³²⁰ Adam Ferguson (1723-1816) war seit 1759 Professur für Naturphilosophie, seit 1764 für Moralphilosophie, an der Universität von Edinburgh.

für sich selbst. In der bürgerlichen Gesellschaft gibt es keine absoluten Freiheiten, weil niemand einziger Herrscher sein kann. Das gilt auch von der anderen Seite aus:

- Das Glück und die Freiheit der Einzelnen, schreibt Ferguson, ist der „grosse Endzweck der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 172).
- Aber das gilt nur dann und nur soweit, wie sich die Einzelnen auf das *Gemeinwohl* einstellen,
- also soziale Tugenden entwickeln und zur Maxime ihrer Handlungen machen, die nicht lediglich ihren egoistischen Interessen folgen.

Beide Interessen, die der Einzelnen und die der Gesellschaft, müssen „versöhnt“ werden, und dies auf Dauer:

„Wenn das Individuum der Öffentlichkeit jede nur mögliche Rücksichtnahme schuldet, so wird es, indem es diese Rücksichtnahme erweist, auch des grössten Glücks teilhaftig, dessen es seiner Natur nach fähig ist. Die grösste Wohltat, welche die Öffentlichkeit ihrerseits ihren Mitgliedern erweisen kann, besteht darin, sie mit sich verbunden zu halten“ (ebd., S. 172).³²¹

Die Mittel dafür sind

- Erziehung zur Tugend,
- das Recht auf Eigentum,
- politische Freiheit
- und öffentliche Bildung.

Jeder Einzelne muss für sich selbst handeln und aber zugleich vor oder in der Öffentlichkeit. Das heisst, er oder sie muss imstande sein, Argumente zu verstehen und sich in seinen Entscheidungen auf öffentliche Geschäfte einzustellen (ebd., S. 316f.), was nicht nur Bildung, sondern gleichermassen Erziehung verlangt, *Tugenden* des Bürgers und der Bürgerin, die nicht identisch sind mit der Artikulation seiner Interessen (Pocock 1993). Die Tugenden sind gleichsam die Gegenleistungen für die bürgerlichen Freiheiten. Gesellschaft, verstanden als *civil society*, wird zum pädagogischen Referenzraum, die Erziehung dient der bürgerlichen Welt und sie profitiert von ihr, weil sie erstmalig nicht einfach als Funktion des Glaubens verstanden werden kann, der der Erziehung keinen Spielraum geben kann ausserhalb seiner selbst. Dieser Konflikt ist grundlegend, auch und gerade die bürgerliche Freiheit muss gezügelt werden, nur nicht länger mit Dogmatik, sondern durch Erziehung.

Der Ausdruck *Civil Society* entstand in der politischen Diskussion vor und nach der englischen Revolution. Die Theorie ist massgeblich von Thomas Hobbes und John Locke formuliert worden, übrigens von beiden im Exil. 1651 erschien eine radikale Begründung der Republik, nämlich Thomas Hobbes‘

LEVIATHAN,
OR
The Matter, Forme, & Power
OF A

³²¹ „Derjenige Staat ist der glücklichste, der von seinen Untertanen am meisten geliebt wird, und die glücklichsten Menschen sind die, deren Herzen sich für eine Gemeinschaft engagieren, in der sie jeden Antrieb zu Grossmut und Eifer finden und einen Spielraum zur Betätigung jedes ihrer Talente und jeder ihrer tugendhaften Anlagen“ (Ferguson 1988, S. 172).

Common-Weath
Ecclesiasticall
And
Civill.

Der Titel „Leviathan“ ist eine Anspielung auf das Alte Testament: Im Buch Hiob wird berichtet, dass und wie Gott die Mächte überwunden hat, die sich ihm entgegenstellten, darunter den Leviathan, den Drachen des Meeres (Hiob 40, 25ff.).³²² Die symbolische Verwendung bei Hobbes ist oft missverstanden worden, etwa so, dass das vorzeitliche Ungeheuer die Macht des neuzeitlichen Staates repräsentieren sollte, der also schon in der Vorstellung dämonisch wäre. Nur Gott besiegte und zähmte den Leviathan, der sich frei von religiösen Bindungen als Macht verselbständigt und durch nichts beschränkt wird.³²³ Diese Deutung wird durch den historischen Kontext widerlegt (Tuck 1993, S. 319ff.):

- Der Titel spielt nicht auf die Dämonie, sondern auf die Zähmung der Macht an.
- Sie muss in Schach gehalten werden, aber das gelingt nur, wenn sie sich verselbständigt, also nicht privat oder individuell agiert wird, sondern alle einzelne Macht in eine einzige zusammenzieht.
- Sie nennt Hobbes nicht etwa „Staat“ sondern *Common-Wealth*, und er unterscheidet die zivile von der kirchlichen Republik.
- Die Differenz wird auf dem berühmten Titelbild der englischen Erstausgabe sichtbar (Hobbes 1986, S. 71).

Man sieht, wie das Volk den Souverän konstituiert und nicht der König das Volk. Nunmehr macht das Volk den Körper der Politik aus, und das Volk bewegt sich auf den Kopf zu, der seinerseits über Stadt und Land regiert. Es gibt im Prinzip zwei Mächte, die des Schwertes und des Hirtenstabes. Das eine Symbol steht für die Macht der Republik, es wird drohend oder kampfbereit erhoben; das andere Symbol steht für die Macht der Kirche, es wird gezeigt. Über dem Kopf, beide Symbole in der Spitze auf einer Linie übergreifend, steht ein lateinisches Zitat:

- *Non est potestas super terram quae comparetur ei –*
- „Auf Erden kann man nichts - keine Macht - mit ihm vergleichen.“
- Die biblische Stelle (das Buch Hiob 41, 25) beschliesst jenen Abschnitt, in dem die furchtbare Macht des Leviathan beschrieben wird (Hiob 41, 4-26), der unbesiegbar und unangreifbar scheint.
- Doch Hiob³²⁴ unterwirft sich in der Folge Gott, weil seine (Gottes) Macht noch grösser ist als die des Leviathan.

Der Kupferstich von 1651 nimmt diesen biblischen Befund als Ausgangslage für ein ganz anderes Problem, nämlich wie die Macht organisiert werden muss, wenn es *keine* göttliche Supervision gibt. Hobbes ist Materialist. Jede Rückkehr in die Ausgangslage der christlichen Überlieferung hätte die Frage zurückgeworfen auf die Monarchie, die ungeteilte

³²² In den Psalmen des Alten Testaments besiegt Gott den Leviathan, um wie die Erde so auch das Meer befrieden zu können (Ps 74, 12ff.). Danach verhalten sich auch vergleichbare Ungeheuer friedlich (Ps 104, 24-26). Das vor allem ist Hobbes' Problem: Wie ist *innerer Friede* möglich?

³²³ Massgebend dafür ist die Deutung, die der deutsche Staatstheoretiker Carl Schmitt 1938 dem *Leviathan* gegeben hat (vgl. Schmitt 1982). Zu Schmitt etwa: Gross 2000.

³²⁴ Das Buch Hiob bestreitet die altjüdische Vergeltungslehre, wonach alles Leiden als Strafe für Vergehen betrachtet werden müsse. Hiob (Luthers Bezeichnung für Ijob) glaubt, dass er schuldlos leide; er fordert aus diesem Grunde Gott heraus und erkennt am Ende dessen Macht, ohne die alte Lehre zu wiederholen. Gott ist allmächtig, daher auch der Spender des neuen Glücks (Hiob 42, 10ff.).

Herrschaft in der einen Person, die sich auf den ersten König und so auf Gott zurückführen kann.³²⁵ Soll das vermieden werden, muss die Macht einem wirklichen Souverän unterworfen sein und so konzentriert werden, nicht in der Hand einer Person, sondern einer anonymen Macht, nämlich die des Gesetzgebers und so des Staates. Man sieht auf dem Bild aber nicht die Lösung des Problems, sondern den Status quo ante, also den Zustand, der überwunden werden soll.

Das wird mit zwei Bildreihen demonstriert: Unter dem Schwert sieht man den alten, monarchistischen Staat, repräsentiert mit der Burg, der Krone, der Kanone, mit Militärgerät und schliesslich mit dem Privileg, über Krieg und Frieden bestimmen zu können. Unter dem Hirtenstab sieht man, jeweils gegenüber, die Kirche, die Mitra des Bischofs,³²⁶ die Bannstrahlen des Papstes, die Syllogismen und Dilemmata der scholastischen Disputationen sowie das Konzil, auf dem die kirchliche Macht beraten wird. Beide Formen der Herrschaft sind prinzipiell obsolet, weil sie weder über eine wirkliche Begründung verfügen noch über kontrollierbare Verfahren. Sie sind beide Formen der Willkür und widersprechen so der Vernunft.

Hobbes (1986, S. 276ff.) argumentiert wesentlich für eine repräsentative Wahl des politischen Körpers, von der alle privaten Körperschaften wie Familie und Haus unterschieden sind (ebd., S. 285f.). Vorausgesetzt ist die Konzentration der Macht im Souverän, also die *sovereign power*, die öffentlich ausgeübt und kontrolliert wird (ebd., S. 289ff.). Geregelt wird das gesellschaftliche Leben durch „civill laws,“ sie gelten für alle Mitglieder des Commonwealth oder der Republik (ebd., S. 311ff.). Der Souverän erlässt die Gesetze, er - und *nur* er - ist frei, alte Gesetze zu verändern und neue zu erlassen (ebd., S. 313). Über ein Gesetz entscheidet also nicht die Abstammung oder die historische Dauer („the Length of Time“), sondern der Wille des Gesetzgebers (ebd., S. 313/314). Der Massstab ist das Naturrecht, jedes zivile Gesetz muss mit dem Gesetz der Natur übereinstimmen (und umgekehrt).³²⁷ Beide streben Gerechtigkeit an, verlangen aber zugleich Unterwerfung unter das Gesetz (ebd., S. 314/315).

Einige Stellen des Leviathan, besonders im 13. Kapitel des ersten Buches, das erklären soll, wie Kriege möglich werden und warum es gegenüber den natürlichen Freiheiten des Menschen einen Souverän geben muss, sind in der Rezeption so dämonisiert worden, dass das hauptsächliche Anliegen von Hobbes verdunkelt wurde. Es geht nicht um die Frage, ob die Natur des Menschen „gut“ oder „böse“ sei, sondern wie verhindert werden kann, dass Bürgerkrieg entsteht (*civill Warre*) (ebd., S. 187).³²⁸

- Die Lösung ist eine Vertragstheorie:
- Die natürlichen Freiheiten werden an den Souverän abgetreten,
- das heisst alle Bürger einer Republik schliessen einen (fiktiven) Vertrag, wonach nur eine Macht sie regiert, die sie ihrerseits kontrollieren können.

³²⁵ Das Problem der Abstammung wird in das „christian Common-Wealth“ verlagert (Hobbes 1986, § 40).

³²⁶ *Inful* oder *Mitra* wird die Kopfbedeckung der katholischen Kardinäle, Bischöfe und Aebte bei Pontifikalfunktionen genannt.

³²⁷ “The Law of Nature ... is apart of the Civill Law in all Common-wealths of the world. Reciprocally also, the Civill Law is a Part of the Dicates of Nature” (Hobbes 1986, S. 314). Die *Laws of Nature* werden im ersten, anthropologischen Teil des *Leviathan* ausführlich begründet. Ihr fundamentaler Grundsatz ist *Friede*. Aus diesem ersten Gesetz folgt das zweite, die Begrenzung der menschlichen Freiheit zugunsten einer Ordnung, die den Frieden sichern kann (ebd., S. 189/190).

³²⁸ Die berühmte Sequenz von *bellium omnium contra omnes* bezieht sich auf die Erfahrung des Bürgerkrieges: Ohne Macht - gemeint ist die Nachfolgemacht des Königs - befinden sich die Menschen in einem latenten Bürgerkrieg, der jederzeit ausbrechen kann (Hobbes 1986, S. 185f.).

Aus diesem Grunde vertritt Hobbes eine repräsentative Theorie des Parlaments; in ihm muss das Volk repräsentiert sein, nur dann kann ein Vertrag aller Bürger geschlossen und öffentlich kontrolliert werden. Davon zu unterscheiden sind alle Angelegenheiten der geistlichen Macht, also des *christian Common-Wealth*, das nicht, wie der Staat, der Natur untersteht, sondern dem Glauben (ebd., S. 409).

Hobbes bestreitet nicht die Religion, Gott kann zu den Menschen sprechen (ebd., S. 410), aber er bestreitet ihre Legitimation für andere Zwecke als die des *christian life* (ebd., S. 415).

- Ihre Kraft erwächst nicht aus der Natur, sondern aus, wie Hobbes prägnant sagt, „the constant Signification of words“ (ebd., S. 428).
- Sie verlangt Auslegung und so Doktrinen (ebd.), wesentlich um Gefühle zu binden (ebd., S. 429).
- Worte aber erfassen nicht die Natur, und sie haben keine magische Kraft, daher kann man ihnen auch widersprechen, wenngleich nicht im Glauben, sondern in der politischen Öffentlichkeit.

Der Glaube wird artikuliert in Form des Sermo, also der Predigt, die die Doktrinen bestätigen soll,³²⁹ während in der politischen Öffentlichkeit alles darauf ankommt, Kritik zu äussern und die Wahrheit in der Mitte von Kontroversen auszutragen. Magie und Esoterik, die beiden grossen Gegenkräfte gegen die Naturwissenschaft des 17. Jahrhunderts - HOBBS' war mit ihren Forschungen gut vertraut³³⁰ -, erlaubten Deutung, auch Berechnung, aber keine grundsätzliche Kritik, schon gar nicht eine solche, die ihre Herrschaft in Frage stellen würde. Kritik aber verlangt eine grundsätzlich andere Lerneinstellung als Glauben und Magie.

Das hat Folgen für die Pädagogik. Erziehung ist für Hobbes „domination over the Child by Contract“ (ebd., S. 253). Der Paternalismus ist aber keine absolute Form der Herrschaft, sondern ein Vertrag zum Wohle des Kindes. Auch in pädagogischer Hinsicht geht er weiter als sein Zeitgenosse John Milton, der in seinem Traktat über Erziehung von 1644³³¹

³²⁹ “WHEN there is mention of the *Word of God*, or of *Man*, it doth not signifie a part of Speech, such as Grammarians call a Noun, or a verb, or any simple voice, without a contexture with other words to make it significative; but a perfect Speech or Discourse, whereby the speaker *affirmeth, denieth, commandeth, promiseth, threateneth, wisheth, or interrogateth*. In which sense it is not *Vocabolum*, that signifies a *Word*; but *Sermo* ... that is, in some *Speech, Discourse, or Saying*” (Hobbes 1986, S. 451).

³³⁰ Thomas Hobbes (1588-1679) studierte in *Magdalen Hall* in Oxford und graduierte hier 1608. Danach war er als Hauslehrer (tutor) tätig, unter anderem in der Familie des Earl of Devonshire (der HOBBS lebenslang verbunden blieb). 1628 erschien seine erste Schrift, eine Übersetzung von Thukydides. Danach entwickelte Hobbes Interesse für die neue Naturwissenschaft, die er mit politischen und staatsrechtlichen Themen in Verbindung brachte. Das erste Ergebnis war *The Elements of Law, Natural and Politic*, eine antiroyalistische Schrift, die 1640 in London zirkulierte. Hobbes musste daraufhin fliehen und verbrachte die nächsten elf Jahre in Paris. Hier entstand *De Cive* (1642). Auch der *Leviathan* entstand im Exil, in einer Situation, als die Royalisten die Restauration unmittelbar bevorstehen sahen. Hobbes schrieb den Text überwiegend im Jahr 1650, offenbar unter starkem Druck und parallel an einer englischen und an einer französischen Fassung arbeitend (Tuck 1993, S. 323ff.). Das Manuskript erreichte den Londoner Drucker Weihnachten des Jahres 1660. Hobbes kehrte im Februar 1652 nach England zurück. Der *Leviathan* wurde so einflussreich, dass eine Verurteilung durch das *House of Commons* drohte. Hobbes war bis zuletzt unschlüssig gewesen, wie er das Royalistenproblem einschätzen sollte, hatte er doch besonders unter den in Paris lebenden englische Exilanten, unter ihnen auch Royalisten, mächtige Freunde gehabt. Nun überholte ihn die Entwicklung, die er am Ende seines Lebens ignorierte. Im Alter von 84 Jahren verfasste er seine Autobiographie in lateinischer Prosa, die nächsten drei Jahre brachte er damit zu, die *Odysee* und die *Ilias* zu übersetzen.

³³¹ Letzte Fassung 1673. Vgl. Milton 1993. Der Traktat über Erziehung ist auch im Internet zugänglich: <http://www.underthesun/cc/Milton/>

Fragen der Herrschaft gar nicht erwähnte. Miltons pädagogische Theorie ist insofern bemerkenswert, als sie im Blick auf Unterricht neben den klassischen Studien auch die neuen Naturwissenschaften einbezog. Aber sie stellte die pädagogische Grundrelation nicht in Frage. Und sie wendete das pädagogische Problem nicht politisch. Anders Hobbes, der wohl als erster die Kritik des Fürsten auf die Erziehung anwandte.

Das Ende der Gleichsetzung des Königs mit dem Vater der Christenheit, also mit Moses als dem ersten aller Gesetzgeber und legitimen Könige,³³² ist gleichbedeutend mit dem Ende der pädagogischen Vaterschaft des Fürsten.

- Wenn Fürsten nicht länger Väter „ihres“ Volkes sind, sind Väter nicht länger Fürsten „ihrer“ Kinder.
- Mit Rechten und Freiheiten ausgestattete Bürger sind von Kindern der Herrschaft unterschieden, ihre Freiheiten sind gesetzlich garantiert und können nicht durch willkürliche Akte ausser Kraft gesetzt werden.
- Dann aber müssen Kinder zu Bürgern werden und muss ihre Erziehung öffentlichen Aufgaben dienen, so der Vernunft und nicht der absoluten Herrschaft.

Der Schritt ist weit reichend: Wer die politische Emanzipation vom Fürsten fordert, muss die Forderung unmittelbar auf die pädagogische Emanzipation vom Vater ausdehnen, mit allen Konsequenzen für die Neukonstruktion von Elternschaft und gegen den magischen Vorrang des einen gegenüber dem anderen Geschlecht

Die Kritik der Royalisten, die die gegenüber Hobbes, Milton und anderen Autoren der politischen Theorie des 17. Jahrhunderts in Stellung gebracht wurde, befürchtete zu Recht, dass mit den neuen Freiheiten auch die alte Ordnung zusammenbricht: Auf dem Höhepunkt des Streits, im Februar 1652, stellte der Royalist Robert Filmer³³³ drei Fragen:

- Muss nicht, die gesamte politische und soziale Ordnung sich auflösen, wenn sie keinen definitiven Anfang hat und sich der Anfang nicht in der Gegenwart legitim repräsentiert (Filmer 1991, S. 201f)?
- Wäre dann nicht alles arbiträr, also auch die neue öffentliche Ordnung, von der Hobbes und Milton redeten, also die des wählbaren Souveräns, der sich kritisieren lassen muss und abgesetzt werden kann?
- Wer garantiert, dass damit gerechtere Verhältnisse entstehen, wenn der Vater der Ordnung fehlt? (ebd., S. 202)

Dieses Problem - die pädagogische Grundvision von Ordnung und Disziplin - bestimmt die Gegenströmungen zur Aufklärung. Sie identifizieren Kritik mit Zersetzung, misstrauen dem rationalen Diskurs und setzen auf natürliche Verhältnisse, die am Vorbild der Familie, der ersten Ordnung des Lebens, abgelesen werden. Der König, schreibt Filmer, ist der Vater seines Volkes, so wie Gott der Vater der Menschen ist.

³³² Das ist eine späte Konstruktion insbesondere der royalistischen Publizistik; Mose stirbt *vor* dem „gelobten Land“, also dem neuen Siedlungsgebiet (5 Mose 34, 2-4). Ohne Territorium aber ist Königtum nicht möglich.

³³³ “Observations Concerning the Originall of Government, Upon Mr Hobs *Leviathan* Mr. Milton against *Salmasius* H. Grotius *De Jure Belli*” (London 1652) (Filmer 1991, S. 184-234). Robert Filmer (1588-1653) studierte am Trinity College in Cambridge. Er lebte als Gentry in East Sutton in Kent und vertrat publizistisch die royalistische Partei. Charles I. adelte ihn gleich nach seiner Thronbesteigung.

„A father may die for the murder of his son where there is a superior father to them , or the right of such a supreme father. But where there are only father and sons, no sons can question the father for the death of their brother. The reason why a king cannot be punished is not because he is excepted from punishment, or doth not deserve it, but because there is no superior to judge him but God only to whom he is reserved” (ebd., S. 203/204).

Das ist gesagt Mitte des 17. Jahrhunderts. Einer der Gegner von Filmer war Philip Hunton,³³⁴ der schon 1643 in *A Treatise on Monarchy* bestritten hatte, dass die Privilegien des Königs höher seien als sie des Parlaments. Wer das Gegenteil behaupten wollte, musste auf metaphysische Theorien der Herrschaft zurückgreifen, etwa solche der erblichen Abstammung oder der von Gott gegebenen höheren Gewalt. Zwischen 1640 und 1661 erschienen in England mehr als 22.000 Bücher, Broschüren, Predigten und Pamphlete zum Thema „Herrschaft und Politik” (Zagorin 1982). In knapp zwanzig Jahren wurden mehr Titel veröffentlicht als in der gesamten englischen Buchproduktion seit 1475.

Damit wurde ein Diskurs radikal umgebaut, der über Jahrhunderte mit metaphysischen Prämissen gearbeitet hatte und Politik aus dem magischen „body of polticks” ableiten wollte. Das entsprach dem Einheitsdenken, das am Ende des Jahrhunderts nochmals Auftrieb erhielt, wengleich nicht in der Politik, sondern an seinem angestammten Ort, in der Metaphysik. Am Ende der Diskussion stand keine Erneuerung der absoluten Herrschaft, sondern eine liberale Theorie der Herrschaft, die auf die Erziehung ausgedehnt wurde. Der Verfasser dieser Theorie, 1632 geboren, war klassisch gebildet und wurde mit nicht ganz dreissig Jahren Dozent für Griechisch, später auch für Rhetorik und Moralphilosophie, am Christ Church College der Universität von Oxford. Er interessierte sich für Naturwissenschaften und studierte Medizin, machte aber nie ein Doktorat, obwohl er später auch als Arzt tätig war. Seine Karriere an der Universität stagnierte und nichts deutete Mitte der sechziger Jahre darauf hin, dass sich das würde.

Heute gilt John Locke als eine der Begründer des englischen Empirismus, einer Philosophie, die Lernen und Erfahrung in den Mittelpunkt stellte, also nicht Lehrsätze und Abstraktionen. 1665 wurde er Sekretär und Leibarzt von Anthony Ashley Cooper, einem Londoner Politiker, der 1672 zum ersten Earl of Shaftesbury ernannt wurde. Der als gerissen geltende Cooper war in zahlreiche Intrigen verwickelt und musste 1682 nach Holland fliehen, wo er ein Jahr später starb. Locke blieb in London, musste aber nach dem Rye House Plot, einer Verschwörung gegen den König,³³⁵ die am 12. Juni 1683 aufgedeckt wurde, ebenfalls in holländische Exil gehen, ohne dass er direkt involviert gewesen wäre (Milton 2000). Locke blieb in Holland 1688 und schrieb hier, bzw. konzipierte seine Hauptwerke. 1689 erschienen

³³⁴ Philipp Hunton (um 1600 - 1682) war Kleriker und politischer Schriftsteller. Er wurde Vorsteher (provost) des von Oliver Cromwell gegründeten New College in Durham.

³³⁵ Hundert Männer sollten sich im Rye House, ein Anwesen in Hoddesdon, versammeln und Charles I. auf dem Rückweg vom Pferderennen in Newmarket auflauern. Das Haus gehörte dem bekannten Republikaner Richard Rumbold (1622-1685). Er ging danach in schottische Dienste und wurde 1685 hingerichtet, Sein *Speech on the Scaffold* (1685) wurde als rhetorische Meisterleistung bewundert.

die *Two Treatises of Government*, die als Begründung des politischen Liberalismus gelten. Locke ging, anders als Hobbes, nicht von der Frage der Herrschaft, sondern der Freiheit aus.

- Er bestritt in den *Two Treatises of Government* drei Grundelemente des Absolutismus, nämlich
- die Genealogie der Herrschaft, die Willkür des Gesetzes und die Gleichsetzung von Fürstenschaft mit Vaterschaft.
- Damit sollte die seit der Antike massgebende Lehre des *pater familias* ausser Kraft gesetzt werden, die in der mittelalterlichen Politiktheorie auf die weltliche und geistliche Herrschaft ausgedehnt wurde.

Für Locke sind Kinder wie alle Menschen frei, und die elterliche Verantwortung besteht darin, die Kinder durch Bildung zu Mitgliedern der zivilen Gesellschaft werden zu lassen. In ihr ist der künftige Erwachsene den Gesetzen unterworfen, nicht der Willkür einer absoluten Macht, egal ob Politik oder Kirche (Locke 1970, S. 330). Das heisst auch, jeder Erwachsene kann sich die Gesellschaft, in der er oder sie leben will, frei wählen und kein Kind ist qua Geburt Subjekt eines Landes oder einer Regierung (ebd., S. 347).

Politik, auf der anderen Seite, hat nicht anders zur Grundlage als den Konsens der Bürger (ebd., S. 384), der immer neu öffentlich ausgehandelt wird muss. Absolute Herrschaft hat daher so wenig mit ziviler Gesellschaft zu tun wie Sklaverei mit Eigentum (ebd.). Die Mehrheit innerhalb der Gemeinschaft muss je neu bestimmt werden (ebd., S. 331ff.), auch und gerade dann, wenn das droht, was Locke „the quick turn of affairs“ nennt (ebd., S. 371). Die Kinder müssen lernen, sich auf diese zivile Gesellschaft einzustellen, also im Blick darauf ihren Geist zu entwickeln und ihren Verstand zu gebrauchen, was sie nicht von Natur aus können (ebd., S. 306f.).

Es war der Begründer der modernen Volkswirtschaft, der Philosoph und spätere Zollkommissar von Schottland Adam Smith, der dieses Argument ergänzt hat um den wichtigen Zusatz, dass dies für *alle* Kinder einer Gesellschaft zutreffen und dass der Staat subsidiär eingreifen müsse, wenn die Eltern die Aufgabe der Bildung nicht selbst besorgen können. Das erscheint einigermassen ironisch, wenn man von heute aus denkt: Der Theoretiker des Marktes und in ihr der *invisible hand* der Steuerung, optiert für öffentliche Institutionen der Bildung, und zwar gerade als Warnung vor den Marktkräften.

„Were there no public institutions for education, no system, no science would be taught for which there was not some demand; or which the circumstances of the time did not render it either necessary, or convenient, or at least fashionable, to learn“ (Smith 1976, Vol. II/S. 301).

Gelegentlich, so Smith, ist die Erzeugung von Nachfrage durch private Anbieter nützlich, dann nämlich wenn das konservative Curriculum der trägen öffentlichen Institutionen aufgebrochen werden muss (ebd., S. 302). Grundsätzlich aber gelingt der Übergang von einer „barbarischen Gesellschaft“ (ebd., S. 303) in eine zivile nur dann, wenn alle Kinder in ausreichendem Masse Bildung erhalten, wobei öffentliche Gelder vornehmlich denen zugute kommen sollten, die sich Bildung *nicht* leisten können (ebd., S. 304). Und Smith sieht auch, dass öffentliche Bildung für alle ein volkswirtschaftliches Gut darstellt. Nur mit einer intelligenten Bevölkerung ist wirtschaftliche Entwicklung möglich (ebd., S. 308f.).

Diese politische Theorie öffentlicher Bildung ist bis heute im Kern massgeblich geblieben, überall dort, wo eine liberale Verfassung den Rechtsrahmen bestimmt und Bildung

als Vorbereitung auf die zivile Gesellschaft verstanden wird. Gegenüber dieser Bildung ist niemand frei, alle modernen Gesellschaften schreiben ein schulisches Obligatorium vor, oft sogar als Teil der Verfassung, das zu erfüllen die Bedingung ist für die gesellschaftliche Integration. Es wird heute oft übersehen, wie umkämpft die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jahrhundert gewesen ist. Heute erscheint das Obligatorium selbstverständlich, auch und gerade im Blick auf das, was die Gegenleistung darstellt, nämlich dass jedes Kind ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft, sein Geschlecht oder seine kulturelle Zugehörigkeit Zugang zur Bildung erhält, und dies aus den Mitteln des allgemeinen Steueraufkommens.

Einer der herausragendsten Autoren des 18. Jahrhunderts war ein enger Freund von Smith, nämlich der Philosoph und Historiker David Hume,³³⁶ der so umfassend publizierte, dass Immanuel Kant ihn dafür schalt, nicht lediglich an philosophischen Problemen gearbeitet zu haben. Tatsächlich hatte Hume, im Unterschied zu Kant, seine Philosophie vor seinem dreissigsten Lebensjahr bereits fertig. Allerdings interessierte sie niemand. Als der erste Band von Humes dreiteiligem *Treatise of Human Nature* 1739 in London erschien, wurde er von der Kritik wenn, dann nur negativ zur Kenntnis genommen³³⁷ und von den Lesern weitgehend ignoriert. Aus heutiger Sicht ist das unverständlich, denn Humes Theorie legte den Grund für eine Theorie der Erkenntnis, die sich von der Idee der objektiven Abbildung der Wirklichkeit löst und die mechanische Kausalität der Physik in Frage stellt. Die menschliche Erkenntnis setzt nicht einfach die mathematische Beschreibung von Gesetzen der Natur voraus, sondern muss aus sich selbst heraus verstanden werden.

Dafür gibt Hume eine Reihe von gewichtigen Argumenten:

- Die „Ursachen“ der Natur sind nichts als Gewohnheiten der Verknüpfung in der menschlichen Wahrnehmung,
- das Problem der „Identität“ ist die Aufeinanderfolge der Zustände und Ereignisse in der Zeit,
- es gibt nur Vorstellungen, kein festes Selbst,
- die persönliche Identität ist Fiktion
- und zwischen Sein und Sollen muss immer neu vermittelt werden.

Hume (1975, S. 471) widersprach allen moralischen Systemen, die ewige rationale Beziehungen zwischen „richtig“ und „falsch“ herstellen wollen. Niemand steht auf der Seite des Richtigen, nur weil er einem System der Moral folgt, jede Erfahrung kann zum Richtigen und zum Falschen führen, was Moral tatsächlich steuert, ist nicht ihre Philosophie, sondern „publick praise and blame“ (ebd., S. 500). Das Verhalten in der Öffentlichkeit ist die

³³⁶ David Hume (1711-1776) wuchs in einem calvinistischen Elternhaus auf und studierte mit elf Jahren an der Universität von Edinburgh. Seine religiösen Überzeugungen verhinderten eine akademische Karriere. Von 1734 bis 1737 schrieb er in Frankreich sein philosophisches Hauptwerk *A Treatise of Human Nature*, das in zwei Bänden 1739 und 1740 veröffentlicht wurde, ohne irgendeine Resonanz zu erzielen. Eine Bewerbung in Edinburgh wurde 1744 von kirchlichen Kreisen hintertrieben und musste zurückgezogen werden, ähnlich verlief eine Bewerbung 1752 in Glasgow. Hume war als Tutor, Diplomat, Gesellschafter und Bibliothekar tätig. Sein erfolgreichstes Buch zu Lebzeiten war die sechsbändige *History of England*, die zwischen 1754 und 1762 veröffentlicht wurde. 1763 ging Hume als Privatsekretär des englischen Botschafters nach Paris, hier lernte er den Kreis der Enzyklopädisten kennen, auch Rousseau, der ihn Anfang 1766 nach England zurück begleitete. 1767 erhielt HUME eine Anstellung als Unterstaatssekretär im Auswärtigen Amt, die er bis 1769 behielt. Danach lebte er zurückgezogen in Edinburgh. Adam Smith veröffentlichte 1779 posthum die *Dialogues Concerning Natural Religion* (Daten nach Mossner 2001). Viele Texte Humes sind im Internet zugänglich: <http://cepa.newschool.edu/het/profiles.hume.htm>

³³⁷ Eine vernichtende Kritik erschien 1739 in *History of the Works of the Learned*.

Grundlage der Moral, die also mit Achtung und Missachtung zu tun hat, ein Thema, das etwa Niklas Luhmann neu aufgreifen sollte.

Hume schrieb dazu:

„There is nothing, which touches us more nearly than our reputation, and nothing on which our reputation more depends than our conduct, with relation to the property of others” (ebd., S. 501).

Erziehung muss die Kinder von der frühesten Kindheit mit den Regeln der Gesellschaft, vor allem den Prinzipien der Redlichkeit, bekannt machen, anders können sie das Spiel der Gesellschaft mit und um Anerkennung nicht beherrschen (ebd., S. 500/501). Aber Erziehung ist eine künstliche, keine natürliche Ursache, ihre praktischen Maximen sind oft vernunftwidrig, zudem ändern sie sich zu verschiedenen Zeiten und an unterschiedlichen Orten und - sie haben wenig Ansehen in der Philosophie. Dabei gelten hier die gleichen Annahmen über Gewohnheit (*custom*) und Wiederholung (*repetition*), die das kausale Denken insgesamt bestimmen (ebd., S. 117). Auch Erziehung erscheint als Ursache und basiert doch lediglich auf Gewohnheiten, die nur deswegen stabil sind, weil sie so oft wiederholt wurden. Wiederholungen aber können durchbrochen werden, was zugleich impliziert, dass Erziehung nicht wirklich Schicksal sein kann.

- Hume ist einer der ersten modernen Philosophen, der Gewissheit (*certainty*) durch Wahrscheinlichkeit (*likelihood and probability*) ersetzt (ebd., S. 127) und diese Theorie auf die Frage der Ursachen überträgt.
- Ursachen bringen nicht Wirkungen hervor, sondern stellen Erfahrungen dar, die von der Vergangenheit aus beurteilt werden (ebd., S. 133).
- Kausalität ist Gewohnheit, die von der Vergangenheit auf die Zukunft schliessen lässt, solange nicht widersprüchliche Ereignisse (*contrary events*) auftreten und bewältigt werden müssen (ebd., S. 134).

Perfekt angepasste Gewohnheiten (*perfect habits*) lassen glauben, dass Ereignisse, von denen wir keine Erfahrung haben, denen ähnlich sind, die wir kennen (ebd., S. 135). Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit sind „degrees of belief” (S. 137), der keine Notwendigkeit gegenüber steht. Die Wahrscheinlichkeit ist einfach der längere und erfahrene Blick auf das Objekt, mehr nicht.

Es verwundert nicht, hält man sich die intellektuelle Diskussion um 1740 in England und Frankreich vor Augen, dass diese Thesen zum Induktionsproblem irritiert haben. Sie wurden später in der theoretischen Diskussion der Erkenntnistheorie massgeblich bis hin zum Pragmatismus, aber den Zeitgenossen erschienen sie unverständlich. Voltaire hat den französischen Diskurs gerade erst an die Mechanik Newtons gewöhnt, und die Royal Society in England vertrat eine Abbildtheorie der Natur, um die Dogmen der Kirchen zu bekämpfen. Daher wechselte Hume seine Publikationsstrategie, um ein grösseres Publikum zu erreichen. Er schrieb auf der Basis seiner Philosophie der Induktion politische Essays, die ihn tatsächlich bekannt machten, aus Gründen seines Stils, aber vor allem wegen seiner Argumente.

Auf die Induktionstheorie kam Hume nur noch in der Hinsicht zurück, dass er lesbarere Fassungen erarbeitete,³³⁸ ohne das grundlegende Argument zu verändern. Kant, der nicht Englisch lesen konnte, lernte die Theorie 1755 im zweiten Band der von Johann Georg Sulzer herausgegebenen *Vermischten Schriften* Humes kennen.³³⁹ Sein Diktum, dass Hume besser bei der Philosophie geblieben wäre, ist irreführend, denn Hume *blieb* bei der Philosophie, nur nicht auf einem philosophischen Lehrstuhl.

Nach seinem Studium, das mit einer persönlichen Krise endete, arbeitete Hume im Büro eines Zuckerimporteurs in Bristol. 1734 ging er nach Frankreich und schrieb in La Flèche zurückgezogen an seinem *Treatise of Human Nature*. Überliefert sind seine Dispute mit den Jesuiten im Collège von La Flèche, dort wo Descartes ausgebildet worden war. Als das Manuskript 1737 abgeschlossen wurde, war Hume 26 Jahre alt. Der *Treatise* erschien anonym, aber jeder wusste, wer ihn verfasst hatte. Hume galt fortan als „Skeptizist“ und „Atheist“, was dazu führte, dass er nie eine akademische Stellung innehatte. Ende der vierziger Jahre war er in verschiedenen Stellungen und diplomatischen Missionen als Privatsekretär tätig. Danach erhielt er eine feste Stelle als Bibliothekar der Juristischen Fakultät der Universität von Edinburgh, sein Nachfolger wurde 1757 Adam Ferguson. Hume hätte fast seine Stellung verloren, weil er zu viele Bücher bestellte, die nicht zur Fakultät passten. Erst der Erfolg seiner *History of England* erlaubte ihm finanzielle Unabhängigkeit.

David Hume blieb bis zum Ende seines Lebens ein umstrittener, aber zugleich klarer und einflussreicher Autor, der eine politische Theorie der öffentlichen Bildung entwickelte, die auf der Idee des „publick praise and blame“ aufbaut. Hume schrieb in seinen politischen Essays 1741,³⁴⁰ dass Regierungen nichts wirklich mehr zu ihrer Unterstützung nötig und dann auch zur Verfügung hätten als öffentliche Meinung. Wer sich fragt, warum *viele* sich von *wenigen* regieren lassen, ist auf Meinung (opinion) verwiesen. Anders ist das Wunder der „impliziten Submission“, mit der Menschen ihre eigenen Gefühle und Leidenschaften denen ihrer Herrscher unterwerfen, nicht zu erklären.

„It is therefore, on opinion *only* that government is founded; and this maxim extends to the most despotic and most military governments, as well as to the most free and most popular“ (Hume 1994, S. 16; Hervorhebung J.O.).

Menschen lassen sich nicht einfach freiwillig regieren, aber sie schliessen auch nicht lediglich Verträge, wie in Hobbes' Zivilgesellschaft, die Regierung mit der Monopolisierung von Gewalt erklärt (Buckle/Castiglione 1991). Doch wie sollten Menschen veranlasst werden, ihre angestammten Rechte an den Staat abzutreten und auf Souveränität zu verzichten? Hume verweist zur Beantwortung dieser Frage auf eine Dimension, die in Vertragstheorien selten berücksichtigt wird, nämlich die der *Meinung* und genauer: die der *öffentlichen* Meinung. Der Ausdruck „Meinung“ (opinion) wird mit zwei Kategorien näher beschrieben, Meinungen, die sich auf *Interessen* und Meinungen, die sich auf *Rechte* beziehen. Meinungen über Rechte haben wiederum zwei Kategorien, Rechte der *Macht* und Rechte des *Besitzes*.

³³⁸ Buch I des *Treatise* erschien 1748 als *Enquiry Concerning Human Understanding* (mit zwei Zusätzen: *On Miracles* sowie den Dialog *Of a Particular Providence of a Future State*); das Buch III erschien 1751 als *Enquiry Concerning the Principles of Morals*.

³³⁹ Immanuel Kants Bücher: http://www.uni-marburg.de/kant/webseite/Ka_lek.htm Die *Philosophischen Versuche über die Menschlichen Erkenntnis* (Hume 1755) sind eine Übersetzung des *Enquiry Concerning Human Understanding*.

³⁴⁰ *Essays, Moral and Political* (Vol.I/II Edinburgh 1741, 1742) (zunächst anonym, siebzehn Auflagen bis 1777).

Die öffentliche Meinung wird in politischer Hinsicht von diesen drei Themenfeldern bestimmt:

- Akzeptanz der Regierung im Blick auf Interessen
- Legitimität der Macht
- Sicherung des Eigentums.

In allen drei Hinsichten sind Regierungen nicht autark, diese Hinsichten können nicht beliebig vernachlässigt werden, ohne Nachteile zu erleiden - Nachteile für die Regierung, nicht für die Meinungsträger.

Zum ersten Feld der Akzeptanz hält Hume fest:

„By opinion of interest, I chiefly understand the sense of the *general advantage* which is reaped³⁴¹ from government; together with the persuasion, that the particular government, which is established, is *equally advantageous* with any other that could easily be settled. When this opinion prevails among the generality of a state, or among those who have the force in their hands, it gives great security to any government” (Hume 1994, S. 16; Hervorhebung J.O.).

„Akzeptanz” heisst daher die Wahrnehmung von allgemeinen Fortschritten durch die Arbeit der Regierung sowie die Überzeugung, die vergleichbar beste Regierung im Amt zu haben, vorausgesetzt, andere Regierungen könnten leicht eingesetzt werden. Wenn beide Überzeugungen die Allgemeinheit wie die Machteliten bestimmen, hat die Regierung ein Optimum an Sicherheit, was zugleich besagt, dass diese Sicherheit gefährdet ist, wenn die Meinung umschlägt. Keine Regierung ist daher vor dem öffentlichen Interesse (public interest), das sie voraussetzt, auf Dauer sicher. Das gilt auch im Hinblick auf die Abschätzung der Legitimität der Macht sowie die Meinung, ob die Regierung die Rechte des Besitzes schützt oder Übergriffen preisgibt.

„Upon these three opinions, therefore, of public *interest*, of *right to power*, and of *right to property*, are all governments founded, and all authority of the few over the many” (ebd., S. 17).

Jede Regierung muss daher auf die öffentliche Meinungsbildung achten und versuchen, diese beeinflussen, ohne dabei auf Dauer rein manipulativ vorgehen zu können. Eine Regierung ohne Akzeptanz kann despotisch werden, aber Terror verschärft die Krise und beschleunigt das, was Hume den „unvermeidlichen politischen Tod” (ebd., S. 31) nennt.

- Hume unterstellte die Sterblichkeit aller Regierungen, allerdings sind bestimmte Todesarten gegenüber anderen vorzuziehen (ebd., S. 31/32).
- Eine absolute und gewalttätige Regierung hat die kürzeste Lebenserwartung, weil sie am wenigsten zivil sein kann (ebd., S. 32).
- Sie führt zu ständigen Konvulsionen und verletzt die Erwartungen ohne Gegenleistung.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass nicht einfach „Interessen” die Herrschaft stabilisieren, wie oft angenommen wird, sondern dass alle Interessen in jeder menschlichen Angelegenheit von *Meinung* gesteuert werden (ebd., S. 30). Es gibt nicht einfach Interessen

³⁴¹ „To reap” ist *ernten*.

an sich, vielmehr müssen sich Interessen als und mit Meinungen artikulieren, wozu es öffentlicher Resonanz bedarf. Ganz offensichtlich spielt dabei *Bildung* eine zentrale Rolle, wie Hume im Blick auf die Fortschritte seines Jahrhunderts feststellt. Bildung habe den Aberglauben überwunden, und das sei irreversibel.

„Now, there has been a sudden and sensible change in the opinions of men within the last fifty years, *by the progress of learning and liberty*. Most people, in this island,³⁴² have divested themselves of all superstitious reverence to names and authority: The clergy have much lost their credit: Their pretensions and doctrines have been ridiculed; and even religion can scarcely support itself in the world. The mere name of *king* commands little respect; and to talk of a king as GOD's viceregent on earth, or to give him any of those magnificent titles, which formerly dazzled mankind, would but excite laughter in every one” (ebd., S. 30/31; erste Hervorhebung J.O.).

Die Aufklärung, soll man verstehen, ist *vollzogen*. Niemand von einiger Bildung glaubt mehr an die Magie von Namen oder den Aberglauben, mit dem sich frühere Autoritäten abgesichert haben. Der Klerus ist in seinen Doktrinen und Ambitionen lächerlich gemacht worden, die Religion hat ihren vorrangigen Platz in der Welt verloren und die grossen Titel der Herrschaft machen keinen Eindruck mehr. Die Menschheit kann nicht länger verwirrt (*dazzle*) werden, weil die okkulten Kräfte ihre Macht verloren haben, und zwar sowohl in religiöser wie in politischer Hinsicht. Ebenso wenig wie der Papst kann der König Stellvertreter Gottes sein, dafür gibt es weder Evidenzen der Abstammung (König) noch der Gnade (Papst). Beide Begründungen können durchschaut und entlarvt werden, ohne sich erfolgreich erneuern zu können.

Der Grund dafür ist der Fortschritt der Bildung und der Freiheit, die beide irreversible Folgen haben. Moral und Kritik sind, so Hume, öffentlich geworden, der Bezug auf die öffentliche Meinung (*general opinion*) und nicht auf Buch-Gelehrsamkeit ist der einzige Standard, mit dem Kontroversen der Moral oder der Kritik entschieden werden können (ebd., S. 200). Wer an der Meinungsbildung teilhaben will, muss über gleichermassen Bildung und Freiheit verfügen. Auch wenn nur wenige die Wissenschaften und Künste kultiviert und zu erstaunlichen Erfolgen angeregt haben, so hat ihre Verbreitung doch Folgen.

- Die Masse kann nicht geistlos bleiben, wenn der Geist der Wissenschaften und Künste ausstrahlt (ebd., S. 60), also den Kontext der Standesgelehrsamkeit überwindet.
- Aber man kann nicht den Geist der Wissenschaft und Künste verbreiten, wenn das Volk nicht die Segnungen einer *freien Regierung* (*free government*) erfährt (ebd., S. 61).
- „Frei“ ist dabei vor allem die öffentliche Beurteilung der Leistungen der Regierung, die auf Zensur verzichtet und sich der Kritik stellt.

Das verweist auf pädagogische wie auf juristische Bedingungen: Erfahrung und Bildung müssen die Urteile verfeinern (ebd.). Vorausgesetzt ist der Zustand des Gesetzes. Erst das Gesetz schafft soziale Sicherheit, und erst Sicherheit erlaubt Neugier, und nur Neugier veranlasst Wissen. Daher kann eine Republik ohne Gesetz weder Dauer haben noch die Wissenschaften und Künste befördern (ebd., S. 63). Aber die Verfassung ist nicht alles. Die Menschen müssen zusammenleben können, also muss „Gesellschaft“ auf *Geselligkeit*

³⁴² Grossbritannien.

verpflichtet werden, ohne die es keinen sozialen Austausch geben kann. Diese Bedingung wird oft übersehen. Zivilität ist nicht einfach Regierung, sondern Lebensform, die sich selbst regulieren muss. Gelehrsamkeit reicht nicht aus, die öffentliche Meinung muss eine soziale Basis haben, die über einen Stand oder eine Kaste hinausgeht.

Auch das hat eine pädagogische Bedingung: Die Erziehung muss Sorge tragen, dass der dafür notwendige „intercourse of minds“ (ebd., S. 73) jene Formen des Benimmens - *good manners* - erhält, ohne die eine menschliche Gesellschaft keinen Bestand haben könnte (ebd.).

- Moral und Kritik setzen in diesem Sinne Höflichkeit voraus, die Beherrschung der eigenen Gefühle und den Respekt vor den Gefühlen Anderer (ebd., S. 73/74).
- Die höchste Zivilität, so Hume, gebührt den *Fremden*, die im Ausland ohne Schutz und also ganz auf Gastfreundschaft angewiesen sind (ebd., S. 74).
- Aber auch die Geschlechter sind gehalten, feinere Formen des Umgangs zu lernen. Sollten Männer von Natur aus Frauen überlegen sein, so müssen sie es hinter einer überzeugenden Galanterie (*gallantry*), verstanden als Zivilität und Respekt, verbergen (ebd.).
- Nichts gefährdet Zivilität mehr als Rohheit im Umgang, und welche bessere Schule für Manieren gäbe es, fragt Hume, als „the company of virtuous women“? (ebd., S.75)

Wohllollen und *Gerechtigkeit* sind die Prinzipien der öffentlichen Moral, schrieb David Hume 1751,³⁴³ und die Natur des Menschen hat gelernt, sich *darauf* einzustellen. Sie ist weder total eigennützig noch ausschliesslich interessengebunden, vorausgesetzt eine Gesellschaft, die Wohllollen sowie Gerechtigkeit zu Maximen des Handelns und so der Erziehung erhebt. Mandevilles Theorie der Selbstsucht in der Bienenfabel ist paradox und falsch, weil sie *ausschliesslich* argumentiert, also totalen Eigennutz oder unbedingte Tugend annimmt, die dann leicht gegeneinander ausgespielt werden können. Zudem übersieht die Theorie, dass jede gesellschaftliche Verbindung Tugend erfordert und nicht einfach aus individuellen Lastern sozialen Gewinn machen kann. Das ist nur philosophische, nicht jedoch eine politische Paradoxie (Hume 1994, S. 113f.).

Dafür wird 1751 folgendes Argument entwickelt:

„Wäre der Mensch von Natur so geschaffen, dass jedes Individuum alle zur Selbsterhaltung sowie zur Fortpflanzung der Gattung erforderlichen Fähigkeiten in sich vereinigte, wäre nach der ursprünglichen Absicht des höchsten Schöpfers alle Gemeinschaft und aller Verkehr von Mensch zu Mensch unterbunden, dann wäre offenbar für ein so auf sich allein gestelltes Wesen die Gerechtigkeit etwas ebenso Unmögliches wie geselliger Verkehr und Austausch.“

Der Mensch aber lebt nicht autark, es gibt keinen edlen Wilden, den Rousseau vier Jahre später erfinden sollte, um seiner Theorie der Entfremdung der Natur einen historischen Ausgangspunkt zu geben.³⁴⁴ Hume wusste, dass es keinen natürlichen Ursprung der Gesellschaft geben kann.

³⁴³ *Enquiry Concerning the Principles of Morals*, 1751 geschrieben und Teil der *Essays and Treatises on Several Subjects* (sechs Auflagen bis 1777).

³⁴⁴ *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (Amsterdam 1755).

„Wo gegenseitige Rücksicht und Schonung *keinerlei Zwecken* dient, wird sie das Verhalten eines *vernünftigen Menschen* nie bestimmen. Der stürmische Lauf der Leidenschaften würde durch keinen Gedanken an künftige Folgen gezügelt, und da unter dieser Voraussetzung jeder nur sich selbst lieben würde und, um sicher und glücklich zu werden, nur auf sich und seine eigene Tatkraft angewiesen wäre, so würde er bei jeder Gelegenheit mit aller Kraft *seinen Vorrang vor allen anderen* geltend zu machen versuchen, mit denen er durch keinerlei Bande der Natur oder des Vorteils irgendwie verknüpft wäre“ (Hume 1972, S. 28/29; Hervorhebungen J.O.).

Die gesellschaftliche Bindung stellt ein eigenes Problem dar, so dass auch nicht einfach Individualität und Eigentum geschützt werden dürfen, sondern zugleich die Interessen der Gesellschaft berücksichtigt werden müssen, wenn Gerechtigkeit und Wohlwollen als Ausgleich und für den sozialen Frieden eingesetzt werden sollen (ebd., S. 38). Dann aber muss die bestehende *Erziehung* verändert und auf allgemeine Prinzipien der „öffentlichen Nützlichkeit“ eingestellt werden (ebd., S. 42/43). Die *Nützlichkeit* gefällt, nicht etwa die Abstraktion; ohne Demonstration des Nutzens kann es keine soziale Tugend geben und hätte die Erziehung kein eigenes Feld neben der Predigt und unabhängig vom Aberglauben.

„Es muss demnach anerkannt werden, dass den sozialen Tugenden eine natürliche Schönheit und Liebenswürdigkeit eigen ist, die sie von vornherein, *vor* aller Vorschrift und Erziehung, dem unbefangenen Menschen schätzenswert erscheinen lässt und seine Zuneigung gewinnt. Da nun die Nützlichkeit dieser Tugenden das Hauptmoment ist, auf dem ihr Wert beruht, so folgt, dass das Ziel, dessen Herbeiführung sie erstreben, uns irgendwie angenehm sein und irgendeine natürliche Neigung fesseln muss. Es muss *gefallen*, sei es aus Erwägungen des Selbstinteresses, sei es aus höherstehenden Motiven und Rücksichten“ (ebd., S. 56; Hervorhebungen J.O.).

Tugend wird durch Gefühl erzogen, ihr Vorteil wird ästhetisch veranschaulicht, die Erziehung richtet sich auf moralische Vorbilder, die gleichermassen Zustimmung wie Einstimmung schaffen,³⁴⁵ ohne noch auf Religion angewiesen zu sein. Das Problem für HUME ist nur noch, wie aus *Selbstliebe Menschenliebe* geschaffen werden kann, ohne auf eine strafende Gottheit zurückgreifen zu müssen. Soziale Tugenden müssen als *Vorteil* begriffen werden können, sie setzen nicht Angst, sondern Nützlichkeit voraus, und sie sind kontrollierbar durch Handlungen, die nicht auf Offenbarung oder Glauben zurückverweisen. Die Basis ist nicht mehr eine letzte und höchste Autorität, sondern die Einsicht in die Bedingungen der Gesellschaft. Bei Verstand muss jeder einsehen, dass niemandem das „Wohl und Wehe seiner Mitmenschen“ *völlig* gleichgültig sein kann, weil die gesellschaftliche Differenzierung jeden, wenn auch nicht jeden *gleich*, berührt und niemand dem sozialen Verkehr entgehen kann. Darum ist die Frage nach dem Glück - individuell und sozial - so übermächtig, das Schicksal entscheidet sich nicht mehr *als* Schicksal, sondern in Abhängigkeit von gesellschaftlicher Organisation.

David Hume hat dafür auch eine pädagogische Formel gefunden, die nicht zufällig *graduell* gefasst ist:

³⁴⁵ „Man schaffe das Musterbild eines rühmenswürdigen Charakters, der die gewinnendsten moralischen Eigenschaften sämtlich in sich vereinigt, man nenne Beispiele, wo diese Eigenschaften sich in hervorragender Weise kundtun, und alsbald wird man die Achtung und Billigung der gesamten Zuhörerschaft gewinnen“ (Hume 1972, S. 58).

„In dem Masse, wie bei einem Individuum ein Anwachsen seiner Menschenliebe, seiner Beziehungen zu den Geförderten oder Geschädigten und der Lebhaftigkeit seines Empfindens für deren Glück oder Unglück anzunehmen ist, im entsprechenden Masse nimmt auch seine daraus folgende Billigung oder Missbilligung an Stärke zu“ (ebd., S. 73/74).

Kinder müssen lernen, ihre Gefühle zu sozialisieren. Das Ziel ist nicht, sie auf eine dogmatische Tugend einzustellen, sondern sie in sozialen Beziehungen zu erproben, also Nähe zu entwickeln, die die Distanz zwischen den Einzelnen verringert, ohne je totale Übereinstimmung herzustellen. *Billigung* und *Missbilligung* sind Urteile, die aus Beteiligungen erwachsen und abstrakte Lehren, etwa solche der christlichen Nächstenliebe, ausschliessen. HUME, anders gesagt, versteht den fragilen Untergrund einer säkular gewordenen Erziehung; sie kann sich nicht länger auf die Autorität der Dogmen verlassen, sondern muss sich ständig selbst in der Gesellschaft auf die Probe stellen. Gerade weil die letzte Autorität fehlt, wird die Nähe zwischen Tugend und moralischer Situation - Teilnahme durch Gefühl - verlangt, dogmatische Unterweisung könnte nur das Unverständnis befördern, weil alle Abweichungen vom Glauben Härte der Distanz verlangen. Man glaubt abstrakt, und genau das behindert den pädagogischen Effekt:

„Die in solche Entfernung gerückte Tugend ist einem Fixstern vergleichbar, der zwar dem Auge der Vernunft ebenso lichtstark erscheinen mag wie die Sonne in unserem Scheitelpunkt, der aber so unendlich entlegen ist, dass weder sein Licht noch seine Wärme auf unsere Sinne Eindrücke hervorrufen. Man rücke diese Tugend näher, sei es durch unser *Bekanntwerden* oder unsere *Verbindung* mit den *Beteiligten*, sei es auch nur durch eine *eindrucksvolle Wiedergabe des Falles*, und sofort wird unser Herz ergriffen, unsere Sympathie belebt, und unsere kühle Zustimmung schlägt in das wärmste Gefühl der Freundschaft und Hochachtung um. Das sind offenbar notwendige und unausbleibliche Auswirkungen der allgemeinen Grundzüge der menschlichen Natur, wie sie sich täglich im Leben und Wirken kundgibt“ (ebd., S. 74; Hervorhebungen J.O.).

Kann man aber wirklich die menschlichen Gefühle pädagogisch beherrschen? Kann man ihnen eine soziale Disziplin beibringen, die von sich aus gar nicht haben? Ein Test wären die *religiösen* Gefühle, deren Geschichte David Hume 1757 nachzeichnete, mit dem Ergebnis, dass Sekten, „Priesterorden“ und „volkstümliche Religion“ - mithin „abergläubische Frömmigkeit“ - die Moral zur „*Grausamkeit* und *Launenhaftigkeit*“ anstacheln (Hume 1984, S. 64ff.) und aber rigorose Skepsis auch nicht weiterführt (ebd., S. 69f.), während der Glaube nicht wirklich Trost spendet, weil letztlich der Schrecken erziehen soll.³⁴⁶

„Das Ganze ist ein Rätsel, ein Änigma,³⁴⁷ ein unerklärliches Geheimnis. Zweifel, Ungewissheit und Unentschiedenheit des Urteils scheinen das einzige Ergebnis unserer sorgfältigsten Untersuchung in dieser Angelegenheit zu sein. Die Schwäche der

³⁴⁶ „Die tröstenden Aussichten, die uns der Glaube an ein zukünftiges Leben eröffnet, sind entzückend und herrlich. Wie schnell vergehen sie aber angesichts seiner Schrecken, die fester und dauerhafter Besitz von dem menschlichen Gemüt ergreifen?“ (Hume 1984, S. 71).

³⁴⁷ *enigma*: question, person, thing, circumstance, that is puzzling (Oxford English-Reader's Dictionary).

menschlichen Vernunft ist jedoch so gross und die ansteckende Macht der Meinungen so unwiderstehlich, dass selbst dieser besonnene Zweifel kaum aufrecht erhalten werden könnte, wenn wir unseren Blickwinkel nicht erweiterten und die verschiedenen Arten des Aberglaubens durch ihre Gegenüberstellung in Streit miteinander brächten, indessen wir selbst, während sie gegeneinander wüten und toben, glücklich in das ruhige, wenn auch dunkle Gebiet der Philosophie entfliehen" (ebd., S. 71/72).

Also: nur Aufklärung durchbricht die Macht des Aberglaubens, nur rationales Wissen schützt vor der Ausbeutung des Schicksals, nur universelle Prinzipien überwinden die Partikularität und so die Schwäche der Moral. Das Problem des „Letzten“ bleibt einfach bestehen, Sekten können sich erneuern, was Hume „Aberglauben“ nennt, verliert seine Anziehungskraft nicht und kann also ständig zurückkehren, wenn nicht, so denkt das 18. Jahrhundert an vielen Stellen, die Erziehung für Widerständigkeit sorgt, also für Rationalität jenseits und unabhängig vom Aberglauben. Wie kann das aber erreicht werden, wenn, folgen wir Hume, damit eine intersubjektive Bindung der *Gefühle*, also eine Sozietät vor und unabhängig rationaler Prinzipien, angestrebt wird? Kehrt nicht gerade deswegen immer wieder die ausgeschlossene Seite der Aufklärung zurück?

Die säkulare Erziehung wird sich auf diesem Wege nicht von den Fallstricken der Religion befreien können. Sie will sich auf „Seelen“ richten, die moralische Nähe zueinander entwickeln sollen, aber genau dadurch anfällig bleiben für Fundamentalismen. Ihnen fehlt die zivile, die öffentliche Dimension, somit eine Rationalität, die sich nicht wiederum seelisch festlegen lässt. Eine ganz andere Richtung lässt sich aufzeigen, wenn nicht Gefühl, sondern *opinion* - öffentliche Meinung - in den Mittelpunkt der Erziehungstheorie gestellt wird (Baker 1990, S. 167-199). Humes Moral des geselligen Verkehrs ist in der Literatur des 18. Jahrhunderts weit verbreitet, die andere Seite seiner Theorie, die öffentliche Meinung, dagegen weit weniger.

9. „Praktisches Lernen“ um 1800

In der Antike und im Mittelalter gab es keine Vorstellung von Fortschritt, wenigstens nicht in dem Sinne, dass die Zukunft als offener und doch zunehmend besserer Prozess erwartet worden wäre. „Fortschritt“ erschien wenn, dann als eine Kette von Erfolgen über eine gewisse Zeit, nicht als historische Tendenz, die wegen des geschlossenen Weltbildes gar nicht denkbar war. Natürlich wurden geschichtliche Veränderungen wahrgenommen, aber nicht auf einer Matrix von selbst erzeugtem Progress. Grundlegend für Antike und Mittelalter war die Idee eines *organischen* Wandels, der etwa am Wechsel der Jahreszeiten oder am Wachstum in der Natur abgelesen wurde. Weder das persönliche Leben noch die Entwicklung der Gesellschaft konnte als kontinuierlicher Fortschritt erscheinen. Das Leben musste ertragen und konnte nur sehr begrenzt auch gestaltet werden.

Die allgemeine Fortschrittserfahrung ist eng gekoppelt an die Entwicklung der Industriegesellschaft, die in vielen Bereichen des Lebens für Verbesserungen über Jahrzehnte sorgte, man denke an Eisenbahn, Hygiene oder auch das Bildungswesen. Diese Gesellschaft zeichnete sich im 18. Jahrhundert erst sehr in Umrissen ab und deren Folgen konnten kaum geahnt werden. Trotzdem entstanden hier die ersten Fortschrittstheorien, die Rousseau so massiv bekämpfen sollte. Seine Basis waren die stoischen Konzepte von Natur und Geschichte, die genau zu dem Zeitpunkt fraglich wurden, als er sie benutzte. Für die Stoa ist Natur die zentrale Konstante des Lebens, die keine Geschichte verändern kann. Wie die Natur, so wird auch das Wissen über sie als unveränderlich angenommen, doch gerade das erwies sich als unhaltbar.

Einer der zentralen Autoren für die Theorie des Fortschritts war der Pariser Ökonom und Staatsreformer Anne Robert Jacques Turgot,³⁴⁸ der von der stetigen Verbesserung des menschlichen Wissens und so auch der Bildung ausging. Trotz der ungeheuren Fülle von Irrtümern, so Turgot, gäbe es doch Fortschritte der Wahrheiten, unter der Voraussetzung, dass man die bloße Abfolge philosophischer Meinungen oder religiöser Vermutungen aufgibt, die die Welt radikal und parteiisch vereinfachen. Stattdessen müsse man sich der komplexen und widersprüchlichen Wirklichkeit zuwenden, die der Geist erforschen kann, ohne durch die symbolischen Vereinfachungen einfach nur „mitgerissen“ zu werden (Turgot 1990, S. 144).

- Man müsse hypothetisch und experimentell verfahren, orientiert an Tatsachen und unbeeindruckt durch vorgefasste Meinungen, und seien diese auch noch so sehr religiös gesichert.

³⁴⁸ Anne-Robert-Jacques Turgot (Baron de l'Aulne) (1727-1781) studierte an der Sorbonne und machte eine Karriere in der königlichen Verwaltung. Von 1751 bis 1760 arbeitete er im Parlament von Paris. Turgot veröffentlichte wirtschaftstheoretische Studien (etwa die *Réflexions sur la formation et la distribution des richesses*, 1770 erschienen) und machte sich als Reform der Staatsverwaltung einen Namen. Turgot war von 1761 an Generalintendant von Limoges und setzte hier spektakuläre Reformen durch. 1774 wurde er Finanzminister im Kabinett von Maurepas, er erhielt die Aufgabe, die durch Louis XV. zerrütteten Staatsfinanzen zu sanieren. Die Reform scheiterte an den Grenzen des absoluten Staates, Turgot demissionierte am 12. Mai 1776; seine schriftstellerische Tätigkeit danach favorisierte Reformen im Sinne eines aufgeklärten Absolutismus. Die *Fragmente über den Fortschritt der Wissenschaften* sind Jugendwerke, sie entstanden zwischen 1749 und 1752.

- Dieser Zugang *verschliesst* die Natur, weil ihre Symbole lediglich die Sinne affizieren, ohne die wirklichen Ursachen zu erfassen.³⁴⁹
- Schlimmer aber noch, so Turgot, ist die Beeinträchtigung des Beweggrundes der Forschung, nämlich der *Neugier*.

Wer die Welt - wie die Theologen - als Labyrinth und so als Schicksal betrachtet, schliesst aus, dass sie unabhängig von diesem Bild erforscht werden kann; das durch die Religion und ihren Fatalismus vorgegebene Bild erscheint zwingend und es kanalisiert die Neugier. Sie wird wohl angelockt, aber ihr Weg ist durch den Glauben und seine Doktrinen vorgegeben. Er führt nicht ins Freie, sondern in ein unerschliessbares Gelände (Kern 1995), das durch überlegene Mächte festgelegt ist.

- Man soll sich verlaufen und nicht befreien,
- die Neugier auf das Unbekannte soll sich abnutzen,
- das Ziel ist Resignation oder die Macht der Verhältnisse,
- die Dankbarkeit über die Verirrung voraussetzt.

Demgegenüber beschreibt Turgot folgendes Verhältnis von Neugier, Forschung und Wahrheit:

„Die menschliche Neugierde, die immer unruhig ist, die an keinem anderen Ort als dem der Wahrheit Ruhe finden kann, die immer angespornt wird vom Bild dieser Wahrheit, die sie zu greifen glaubt und die vor ihr flieht, diese Neugierde vervielfacht die Fragen und Dispute und zwingt die Menschen dazu, die Vorstellungen und Tatsachen auf immer genauere und gründlichere Weise zu analysieren. Die mathematischen Wahrheiten, die von Tag zu Tag zahlreicher und fruchtbarer geworden waren, lehren sie, weitreichendere und genauere Hypothesen aufzustellen, und weisen auf neue Experimente hin, die ihnen wiederum neue Probleme stellen, die es zu lösen gilt“ (Turgot 1990, S. 145/146).

Die Neugier will es genau wissen, und sie steht hinter der fortschreitenden Bildung der Menschheit. Offenbarung ist dazu nicht nötig, vielmehr kommt alles darauf an, Probleme zu identifizieren und sie methodisch zu bearbeiten. Der Vorrang des „Problemlösens“ in der Theorie des Denkens geht also auf die Erfahrung kontinuierlicher Verbesserung zurück, die auf menschlichen Tätigkeiten basiert und Fatalismus ausschliesst. Er wird ersetzt durch bearbeitbare Irrtümer. Turgot sagt das so:

„Somit perfektioniert das Bedürfnis das Mittel; so stützt sich die Mathematik auf die Physik, der sie ihre Fackel leiht; so ist alles miteinander verbunden, und auf solche Weise kommen sich trotz ihres unterschiedlichen Vorgehens alle Wissenschaften gegenseitig zu Hilfe; indem man viel tastet, die Systeme vermehrt und die Irrtümer gewissermassen ausschöpft, gelangt man schliesslich zur Kenntnis zahlreicher Wahrheiten“ (ebd., S. 146).

³⁴⁹ „Die Sprachzeichen prägen sich dem noch schwachen Geist ein, gehen durch Gewohnheit und Nachahmung zunächst eine Verbindung mit den konkreten Gegenständen ein und erreichen es später, auch an allgemeine Gegenstände zu erinnern. Dieses Chaos an Ideen und Ausdrücken wird ständig grösser und verwirrender, und wenn der Mensch sich auf die Suche nach der Wahrheit begibt, findet er sich *inmitten eines Labyrinths* wieder, das er mit verbundenen Augen betreten hat: Darf man sich da über seine Irrtümer wundern?“ (Turgot 1990, S. 145; Hervorhebung J.O.).

Das Verfahren der Forschung hängt ab vom freien Fluss der Probleme, die nicht vorab und für die Ewigkeit definiert sind, wie dies im magischen „Kreislauf“ des Lebens vorgegeben war. Die Kreislauf-Metapher beschränkt dramatisch die zulässigen Probleme, die nur an bestimmten Stellen und nur in bestimmten Formen erwartet werden; mit den Problemen sind immer sofort die richtigen Lösungen assoziiert oder aber die Unmöglichkeitsermutung reduziert das Neugierverhalten. Der Kreislauf soll nicht überschritten werden, doch das gelingt nur mit Hilfe strenger Verbote, die Wahrheit auf der anderen Seite des Neuen und Fremden gar nicht mehr erwarten lassen.

Aber, so Turgot,

„welch Unglück für jene Nationen, die die Wissenschaften aus blinder Beflissenheit in die Grenzen der *vorhandenen* Kenntnisse einschlossen, um sie auf dem jeweiligen Stand festzulegen. Dies ist der Grund dafür, dass die Gegenden, die als erste aufgeklärt waren, *nicht* jene sind, die am meisten Fortschritte gemacht haben. Die Ehrfurcht vor der neu entstandenen Philosophie, die den Glanz ihrer Neuigkeiten den Menschen einflösst, führt dazu, dass die frühesten Ansichten verewigt werden. Hinzu kommt der Sektengeist, und dieser Geist ist den ersten Philosophen so eigen, weil der Hochmut sich von der Ignoranz nährt und *weil man umso weniger zweifelt, je weniger man weiss, und um so weniger entdeckt, je weniger man sieht, was es noch zu entdecken gibt*“ (ebd., S. 147; Hervorhebungen J.O.).

Aufklärung ist keine Fortschrittsgarantie, wie immer noch, zumal in den Polemiken *gegen* die Aufklärung, behauptet wird, sondern eine kognitive Revolution, eine Veränderung der Lernart und in diesem Sinne eine neuartige Rationalisierung der Bildung. Das Wissen verändert die Gewissheiten, weil es die Reduktionen unsicher macht. Man kann nicht mehr von einfachen Prinzipien auf das Ganze der Vernunft schliessen, „Vernunft“ ist keine irgendwie systematische und so eingeschlossene Grösse, sondern ein Lernprozess, der ständig das Neue und Unbekannte mit dem Alten und Bekannten konfrontiert, ohne noch über eine Garantie zu verfügen, wie das Verhältnis von Mensch und Welt abschliessend erfasst werden kann.

- „Perfekt“ sind nur religiösen Systeme, die mit Wissenschaft nichts zu tun haben;
- sie wissen zu wenig, um zu zweifeln, aber dürfen nicht mehr wissen, um ihre Stabilität nicht zu verlieren.
- Nur dann kann Wahrheit abschliessend formuliert werden, während Mitte des 18. Jahrhunderts der Fortschritt des Wissens an *hypothetische* Rationalität gebunden werden muss.

Diese Rationalität geht davon aus, dass alle Resultate des Lernens überboten werden können und jedes Wissen veralten kann oder muss, weil ständig neue Probleme auftauchen, die neue Hypothesen veranlassen, und weil alle Lösungen, auch und gerade alle experimentellen, nur auf die nächsten Probleme verweisen. Damit steigt mit dem Wissen die Unsicherheit.

„Das Wissen über die Natur und über die Wahrheit ist ebenso unendlich wie sie selbst“ (ebd., S. 153).

Wahrheit trennt sich von Gewissheit, sie wird verzeitlicht, also zu einer ständigen Lernaufgabe. Aber dann kann Bildung nicht länger *Abbildung* sein, also unbedingte

Übereinstimmung mit einer verbindlichen Vorgabe des Glaubens, die zu verfehlen mit der Preisgabe des Heils verbunden ist. Der Glaube an das Heil verlangt Gewissheiten, die nicht vorhanden sein können. Als Ersatz stand in der Geschichte der Wahrheit immer magische Formen der Gewissheit zur Verfügung, deren Kehrseite die Angst vor Dämonen und finsternen Mächten war. Noch das 18. Jahrhundert kannte kaum öffentliches Licht, die ersten Öllampen zur Beleuchtung weniger wichtiger Strassen in Paris wurden Ende des 17. Jahrhunderts eingeführt; die Angst vor Dämonen war allgegenwärtig. Die letzte Hinrichtung wegen Hexerei in Frankreich fand 1718 in Bordeaux statt. Die Macht der Dämonen war damit aber noch längst nicht gebrochen.

Ich könnte auch sagen, „Aufklärung“ ist die erfolgreiche Bearbeitung dieser Angst; sie versucht, wie Roland Barthes (1989, S. 37)³⁵⁰ über die *Encyclopédie* gesagt hat, das grosse Wörterbuch der Aufklärung in Frankreich, das sich mit dem Licht der Wahrheit in Verbindung bringt. Die *Encyclopédie*, so Barthes, ist eine Darstellung der „Welt ohne Angst“. Beschrieben werden transparente Vorgänge, gleich ob natürlicher oder künstlicher Art, die magische und dämonische Ursachen ausschliessen. Nicht an sich, wohl aber in ihren Einzelheiten oder spezifischen Zusammenhängen, ist die Welt beschreibbar, ebenso wie man die Tätigkeiten oder Erfahrungen des Menschen darstellen kann, ohne auf sein „Wesen“ zurückkommen zu müssen. „Die tatsächliche Welt ist nicht beschränkt,“ so Barthes (ebd., S. 43), sie kann textlich und bildlich erfasst werden, allerdings nie als Ganzes und nie abschliessend, wie die grossen Wissenskurrenten der Aufklärung, Esoterik und Alchemie, behaupten mussten.

Die *Encyclopédie* ist der wohl grösste Verkaufserfolg des europäischen Buchhandels im 18. Jahrhundert (Darnton 1993). Sie wurde von einer Gruppe Pariser Intellektueller lanciert (LePape 1994, Abbildungsteil), die alle mehr oder weniger dem Sensualismus Lockescher Prägung nahe standen und auf das Paradigma wissenschaftlicher Forschung verpflichtet waren. Auch Rousseau war zunächst einer der Autoren der *Encyclopédie*, er schrieb Artikel zur Musik³⁵¹ und zur politischen Ökonomie, verliess dann aber den Kreis der am Ende mehr als 140 Autoren (keine Frauen), weil er die Grundidee des wissenschaftlichen Fortschritts für einen Irrtum hielt. Rousseau war in Grenzen Sensualist, aber er dachte antik genug, um skeptisch zu sein gegenüber der Vorstellung technisch-pragmatischer Verbesserung der Welt - wenn schon die Erziehung eines Kindes kaum zu bewältigen ist

- Die *Encyclopédie* hatte einen programmatischen Untertitel.
- Sie hiess *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.
- Die vernünftige Beschreibung der Welt sollte also nicht nur die Wissenschaften, sondern auch die Künste und die Berufe betreffen.

Der Spiritus Rector des Unternehmens war der Pariser Kritiker und Schriftsteller Denis Diderot,³⁵² wie Rousseau Sohn eines Handwerkers, wenngleich nicht eines Genfer

³⁵⁰ Roland Barthes (1915-1980) lebte als Schriftsteller und Kritiker in Paris.

³⁵¹ Rousseau erhielt 1745 Kontakt zur Gruppe der späteren Enzyklopädisten. 1749 beauftragte ihn Diderot, die Artikel über Musik zu schreiben. 1742 hatte Rousseau eine *Dissertation sur la musique moderne* vorgelegt (O.C. V/S. 155-245).

³⁵² Denis Diderot (1713-1784) wurde 1749 wegen religionskritischer Schriften zu einer Festungshaft verurteilt. 1751 wurde die *Encyclopédie* verboten, im gleichen Jahr wurde Diderot Mitglied der Berliner Akademie der Wissenschaften. 1748 hatte Diderot seinen ersten Roman veröffentlicht, *Les bijoux indiscrets*, der wegen seiner erotischen Freizügigkeit ein Skandal wurde. 1751 erschien der *Lettre sur les sourds et muets*, die Begründung der modernen Sonderpädagogik. 1753 hatte Diderot mit den *Pensées sur l'interprétation de la nature* eine anticartesische Schrift für das hypothetisch-experimentellen Verfahren in der Naturforschung verfasst. 1759 kam

Uhrmachers, sondern eines Messerschmiedes aus Langres in den Ardennen. Diderot wurde von Jesuiten geschult, studierte für kurze Zeit Jura und arbeitete dann als Schriftsteller und Übersetzer in Paris. Sein Vater enterbte ihn wegen seines Lebenswandels, Diderot war ähnlich mittellos wie Rousseau, den er in Paris kennenlernte und mit dem er Armut und Unbekanntheit teilte. Das ändert sich 1746, als Diderot den Auftrag erhielt, ein Wörterbuch zu übersetzen. Der Pariser Verleger André François Le Breton³⁵³ hatte im Frühjahr 1745 die Rechte für eine französische Übersetzung von Ephraim Chambers zweibändiger *Cyclopaedia* erworben, die 1728 in erster Fassung veröffentlicht worden war. Mit der Übersetzung wurde Diderot beauftragt, der bereits andere Wörterbücher aus dem Englischen übertragen hatte. Niemand konnte ahnen, was daraus wurde, nämlich das in jeder Hinsicht grösste Buch des 18. Jahrhunderts.

Diderot kündigte 1750 die *Encyclopédie* an und vollendete die gesamte Edition 1780 mit den letzten beiden Indexbänden.

- Der erste Band wurde schon 1751 veröffentlicht, die letzten zehn Textbände erschienen 1765, danach kamen noch 11 Bände mit illustrierenden Kupfertafeln heraus (1762-1772), fünf Supplementbände (1776-1777) sowie die beiden Indexbände (1780).
- Die *Encyclopédie* umfasste am Ende 72.000 Artikel unterschiedlicher Länge.
- Die Textbasis enthält rund 21 Millionen Wörter in insgesamt 27 Bänden oder 18.000 gedruckte Seiten.
- Zwischen 1751 und 1782 wurden mehr als 25.000 Exemplare legal verkauft, die illegalen Nachdrucke nicht gerechnet.

Von Enzyklopädien wurden zuvor kaum mehr als 2000 Exemplare abgesetzt, während die *Encyclopédie* schon vor dem Druck des ersten Bandes, allein auf Diderot Ankündigung hin, mehr als 4.000 Subskribenten hatte. Gelesen und genutzt wurde die *Encyclopédie* von den Trägern und Eliten des Ancien Régime, also den Hofbeamten, den Kaufleuten, Manufakturbesitzern, Handwerkern und Professoren. Verbreitet wurde das Werk in ganz Europa und in den amerikanischen Kolonien. Es war ein „glänzendes Geschäft“ (Darnton 1993).

Diderot, der die Edition trotz vieler Schwierigkeiten wirklich glanzvoll zu Ende führte, war neben dem Mathematiker D'Alembert³⁵⁴ verantwortlich für die Konzeption, die abrückte von den etablierten Unterscheidungen der Philosophie und nicht mehr einzelne Sparten in ihrem traditionellen Selbstverständnis darstellen wollte, sondern überprüftes Wissen, das in Übereinstimmung stand mit den Tatsachen.

„Statt zu zeigen, wie sich Disziplinen innerhalb eines etablierten Musters hin- und herschieben liessen, drückte sich darin ein Versuch aus, eine Grenze zu ziehen zwischen dem, was man wissen, und dem, was man nicht wissen kann, und zwar derart, dass das meiste, was den Menschen heilig war, aus der Welt der Gelehrsamkeit verstossen wurde“ (Darnton 1989, S. 222).

die *Encyclopédie* auf den Index der verbotenen Bücher des Vatikans. 1773 stellte er *Jacques le fataliste* fertig, seine literarische Abrechnung mit Rousseau.

³⁵³ André François Le Breton (1708-1779) war einer von insgesamt vier Verlegern der *Encyclopédie*.

³⁵⁴ Jean Lerond d'Alembert (1717-1783) war ein bekannter Mathematiker und Naturforscher, der 1743 einen *Traité de dynamique* veröffentlichte, der ihn berühmt machte. Hier wird die Bewegung der starren Körper auf die Bewegung von Massenpunkten zurückgeführt. D'Alembert schrieb die wissenschaftstheoretische Einleitung der *Encyclopédie* sowie einige Fachartikel, aber verantwortlich für die Edition war wesentlich Diderot (vgl. ausf.: Leca-Tsiomis 1999).

„Rational“ war dann nur noch, was zur Landkarte des wissenschaftlich-technischen Wissens passte (ebd., S. 222/223), Präzisionen wie das des Uhrwerks (Diderot 1984, S. 35), Nützliches wie das der Glashütte (D'Alembert u.a. 1989, S. 33) oder Innovatives wie das der Manufaktur (ebd., S. 39). Der Stammbaum des Wissens zu Beginn der *Encyclopédie* (ebd., S. 28/29) bezieht sich auf einen neuen Zusammenhang der Bildung, nämlich Gedächtnis, Verstand und Vernunft sowie Einbildungskraft; für vorrationale Kräfte oder Ursachen jenseits von Beobachtung, Erfahrung und Experiment ist kein Platz mehr.

Dem entspricht die Publizistik und so die Konstitution öffentlicher Meinung unabhängig vom Alltagsleben: Zeitschriften wie der *Mercure de France*³⁵⁵ wurden zu Organen des intellektuellen Diskurses, der sich gleichermassen vom höfischen wie vom populären Leben entfernte (Darnton/Roche 1989, S. 146). Politische Agitation (ebd., S. 144) kann und muss sich auf Theorien beziehen, die *öffentlich* diskutiert werden, also weder lanciert durch Propaganda des Hofes noch beeinträchtigt durch Dogmen der Religion. Zwischen 1774 und 1792 erschienen in Frankreich fast zehntausend politische Pamphlete (ebd., S. 165), darunter die weitaus meisten nach 1789. Daher ist es kein Wunder, wenn die Druckwerkstatt zum Symbol der Rationalität werden konnte (ebd., S. 112).

Das berühmte Frontispiz der *Encyclopédie* - paradox zu verstehen als das „Heiligtum der Wahrheit“ (Darnton 1989, S. 218) - muss in diesem Sinne gesehen werden, wobei die antike (klassizistische) Symbolik den umwerfenden Gehalt der Botschaft besonders deutlich zum Ausdruck bringt. Man sieht die neue Besetzung der Lichtmetaphorik, die mit einer radikalen Absage an die bisherige Kooperation von Philosophie und Religion verbunden ist. Der Tempel der Wahrheit wird erhellt durch das Licht der Natur. Das Licht vertreibt die dunklen Wolken des Unwissens und erleuchtet die Tätigkeit der Forschung, aber nicht das der klassischen Scholastik.

Im Bild ist eine zweite, steinerne Wolkenschicht eingezogen, die die Höhle der Unkenntnis, besser: der *falschen* Erkenntnis, abdeckt. In sie ist verdammt, wer von dem neuen Licht ausgeschlossen ist, die blosse Buchgelehrsamkeit, die Philosophie der ungeprüften Prinzipien, die Abschottung der Wahrheit gegenüber der Kontrolle durch die Wirklichkeit. Wer sich lediglich auf die überlieferten und ungeprüften Wahrheiten bezieht, hat keine, denn alle Texte der Tradition müssen sich vor dem Forum der empirischen Kritik beweisen lassen oder aber stellen keine Wahrheiten dar. Das gilt für Philosophie und Theologie gleichermassen (vgl. Lough 1971). Sie werden herausgefordert durch praktische Erkenntnis. Und das hatte unmittelbar Folgen für den Begriff der Erziehung.

Mitte des 18. Jahrhunderts entstanden ausdrückliche Programme für eine freie Erziehung, die dem hypothetischen Charakter der Forschung folgen, also selber experimentell sein sollte, ohne an einen irgendwie religiösen Code gebunden zu sein. Bildung sollte den Kanon des überlieferten Wissens verlassen und der Entwicklung der Wissenschaft angeglichen werden. Nicht zufällig kommen damit sofort pluralistische Ideen ins Spiel, die nicht länger von der *einen* Form der Vernunft oder der Wahrheit ausgehen und auf Wesens-Aussagen verzichten. Joseph Priestley - Dissidenten und Naturforscher - argumentierte 1765 für neue Methoden der Erziehung, die sich der menschlichen Vielfalt anzupassen habe, statt lediglich die *eine* wahre Form finden zu wollen (Priestley 1765, S. 148/149).

³⁵⁵ Gegründet 1672 von dem Schriftsteller Donneau de Visé und als *Mercure galant* bis 1724 geführt. Der Titel danach (*Mercure de France*) zeigt die Änderung der Richtung, die nach 1763 (als der Buchhändler Jean Lacombe das Druckprivileg erhielt) noch deutlicher artikuliert wurde. Der *Mercure de France* erschien bis 1820 und war die wohl einflussreichste Publikumszeitschrift im 18. Jahrhundert.

„EDUCATION, taken in its extensive sense, is properly that which makes the man. *One* method of education, therefore, would only produce *one* kind of man; but the great excellence of human nature consists in the *variety* of which it is capable. Instead than of endeavouring, by *uniform* and *fixed* systems of education, to keep mankind always the same, let us give free scope to every thing which may bid fair for introducing *more variety among us*” (ebd., S. 149; Hervorhebungen J.O.).

Uniformität kennzeichnet eine sehr rohe Schöpfung (brute creation), die sich nicht verbessern, sondern sich immer nur wiederholen kann.

„But it is the glory of human nature, that the operations of reason, though variable, and by no means infallible, are capable of infinite improvement” (ebd., S. 150).

Die Verbesserungsfähigkeit, also die Eigenschaft des Lernens, lässt sich an der Entwicklung der Kinder zeigen, deren intellektuellen Kräfte wachsen und nicht stehen bleiben, ohne je einen natürlichen Endpunkt zu erreichen. Wenn es eine Beschränkung gibt, dann durch *Vermeidung* von Bildung; Beschränkung ist nicht dem menschlichen Geist gleichsam von selbst eigen (ebd., S. 150/151). Er *lernt* und hat darum eine Innovationschance sich selbst gegenüber, die nur künstlich, durch autoritäre Codes der Erziehung, beschränkt werden kann.

Diese Einsicht lässt sich auf zivile Gesellschaften übertragen (ebd., S. 152). Auch sie müssen lernen, sich selbst und dies ständig zu verbessern, und im Unterschied zur Forschung fällt das schwerer, weil Experimente seltener unternommen werden können (ebd., S. 161) und zugleich mit praktischen Folgen verbunden sind. Aber statisch dürfen zivile Gesellschaften um den Preis ihres Bestandes nicht sein, alle konservativen Argumente wären gleichsam Selbstschädigungen, weil das Neue nicht länger aus dem Alten abgeleitet werden kann oder darf (ebd., S. 162ff.). Wer Freiheiten gibt, muss Unsicherheit in Kauf nehmen, aber nur dann gibt es eine Chance der Verbesserung über das Bekannte oder Bewährte hinaus:

„It is an universal maxim, that the more liberty is given to every thing which is in a state of growth the more perfect it will become” (ebd., S. 167).

Wer Zwang ausübt, zumal religiösen Zwang oder eine strikte Beschränkung des Wissens, behindert Wachstum und so Verbesserung durch Lernen.³⁵⁶ Andererseits ist alles Lernen prinzipiell fallibel, so dass es keine unbegrenzte Perfektionsgarantie geben kann. Das wäre gerade die Wiederholung des Fehlers, der vermieden werden soll.

- Die kognitive Revolution der Aufklärung liegt sie hier, in der radikalen Öffnung von Fortschrittsideen.
- Sie können nicht linear gedacht werden, wie in der deutschen Geschichtsphilosophie, sondern sie leben vom Zwang, lernen zu müssen.
- Das Lernverfahren ist das Experiment und so die hypothetische Annäherung an die unbekanntere Wirklichkeit.

³⁵⁶ „And thus much I think is also clear, that every system of policy is too strict and violent, in which any thing, that may be the instrument of general happiness, is under too much restraint, that it can never reform itself from the disorders which may be incident to it; when it is so circumstanced. That it cannot improve as far as it is capable of improvement, but that every reformation must necessarily be introduced from some other quarter; in which case it must generally be brought about by force” (Priestley 1765, S. 168).

- Die Näherungen müssen sich unter Kontrolle halten lassen, ohne künftige Erfahrungen je *in toto* antizipieren zu können.

Nur so kann das Licht der Aufklärung überhaupt unterschieden werden, es symbolisiert eine neue Façon des Lernens, nicht die Umlagerung alter Garantien in neuem Gewand, wie man vom Positivismus des 19. Jahrhunderts aus schliessen könnte.

Diese Einsicht vollzieht sich nicht philosophisch, es gibt immer Einwände gegen die Aufklärung als radikales Lernprogramm, etwa wenn Voltaire 1766 fragt, ob nicht Locke den Materialismus und die Kontingenz übertrieben habe, wenn er auch die moralischen Prinzipien unter den Vorbehalt der *tabula rasa* stellte, während man doch in der Geschichte der Moral beobachten könne, dass sich die jeweilige Kultur einer Nation tief in die Herzen ihrer Individuen eingrabe (Voltaire 1961, S. 897). Aber offenbar verändern sich gerade moralische Konditionierungen, die Sitten der Erziehung (ebd., S. 898f.), auch wenn diese noch sehr in den nationalen Kulturen verankert scheinen. Die Rationalisierung greift auch hier, versteht man darunter die Lockerung der sittlichen Praxis durch Einwände der Kritik, die ihrerseits Tatsachen der Wissenschaft gegen die bloße Überlieferung ins Feld führen können. Anders hätte Sigmund Freud kaum eine einzige Vorlesung halten können (oder dürfen).

Aber entsteht dadurch eine bürgerliche Gesellschaft, die für das *Glück* ihrer Mitglieder sorgt, wie Priestley (1765, S. 152) dies wollte? Glück kann heissen Freiheit von Angst, in diesem Sinne ist eine rationale Bildung eine Voraussetzung für gesellschaftliche Chancen persönlichen Glücks. Das setzt eine Freiheit voraus, die historisch sehr unwahrscheinlich ist, die Abschwächung von pädagogischen Konditionierungen oder die Korrektur der Erziehung durch nachträgliches Lernen, das sich neu auf Wissen beziehen kann, ohne dass dieses *vorher* bereits vorhanden oder zugänglich gewesen wäre.

- Rationalisierung der Bildung heisst also gerade *nicht* Steuerung durch eine überlegene Vernunft, die den Fortschritt garantierte,
- sondern Gewöhnung an Lernverfahren, mit denen Irrtümer korrigiert werden können, ohne eine letzte Lösung von Problemen zur Hand zu haben.

Philosophische „Vernunftlehren“, wie sie im 18. Jahrhundert bis Kant zahlreiche vertreten wurden, rechnen nicht mit zeitlichen Veränderungen oder der Dialektik des Bekannten und des Unbekannten, während die tatsächliche Vernunftpragmatik genau von dieser Dialektik gesteuert wird; sie hält - notgedrungen - das Bekannte offen für das Unbekannte, anders wären Lernkorrekturen nicht möglich, von denen moderne Gesellschaften aber abhängig sind. Daraus folgt keine starre Glückssumme, das wäre ein Widerspruch zur gesamten Verfassung des Lernens oder der gesellschaftlichen Bildung, wohl aber neue Chancen der *Verteilung* von Glück (und Unglück), die in einer geschlossenen Gesellschaft *nur einmal* - in der Kindheit, die dann tatsächlich Schicksal wäre - erreicht werden kann.

Die Erziehung im *Haus*, also durch Eltern und Familie, wurde Ende des 18. Jahrhunderts auch im deutschen Sprachraum zunehmend kritisiert (Müller 1784), zugunsten einer Erziehung durch den Staat, die den, wie sie jetzt genannt wurden, „Volksschulen“ anvertraut werden soll (Langsdorf 1783, von Rochow 1783). Aufklärung soll in diesem Sinne *pädagogisch* organisiert werden, in der Erwartung, wie es bei dem deutschen Schriftsteller Johann Heinrich Jung (1788, S. 113) heisst, „politischer Tugend“. Gemeint war damit die Befähigung der „Bürger“ (ebd.), nicht nur das eigene Glück, sondern zugleich das Glück des Gemeinwesens zu befördern. Die Mittel dafür sind, so Jung, „die Religion und die

Wissenschaften. Beyde müssen immer so bedient werden, dass sie den Bürger zur Beobachtung der politischen Tugend leiten” (ebd.).

Aber das war keineswegs die Grundrichtung der Erziehung im 18. Jahrhundert, die praktischen und damit auch ökonomischen Anforderungen genügen sollte. Ein bis heute wenig beachtetes Beispiel sind die Handelsschulen, die im deutschen Sprachraum einen zweiten Zweig der Höheren Bildung neben den Lateinschulen begründeten und „praktisch“ ausgerichtet waren, orientiert an den Anforderungen des Geschäfts und nicht am schulischen Kanon. „Rational“ war ein Ausdruck, der etwa seit Johann Heinrich von Justi (1755, 1755a)³⁵⁷ auch im deutschen Sprachraum *merkantil* verstanden wurde, also im Sinne von Geschäft, Handel und Nutzen für den Staat. Was später von Adam Smith „Merkantilismus“ genannt wurde,³⁵⁸ war eine Praxis staatlicher Regulierung und Förderung wirtschaftlicher Aktivitäten. Daher ist auch von einer umfassenden „Handlungswissenschaft“ (May 1770) die Rede, die sich an englischen und französischen Vorbildern orientierte.

Die Grundidee hatte der englische Kaufmann und Direktor der *East India Company* Thomas Mun³⁵⁹ in den dreissiger Jahren des 17. Jahrhundert formuliert:

- Handel begründet nationalen Reichtum, der sich im Goldwert des Staatsschatzes niederschlägt.
- Reichtum hängt vom Export ab, also muss mehr ins Ausland verkauft, als von dort gekauft werden, Importe von Luxusgütern sind zu vermeiden, die Preise sind flexibel zu halten und das persönliche Können der Kaufleute muss gefördert werden (Mun 1895, S. 7-27).
- Auf diese Weise entsteht eine autarke Nation.

Auch die deutschen „Kameralwissenschaften“ entstanden im 17. Jahrhundert, sie waren stärker verwaltungsorientiert,³⁶⁰ wurden aber zunehmend zu einer umfassenden Lehre der Wirtschaft, der Finanzen und des Volkswohlstands ausgebaut, zu der auch die Ausbildung zählte. Massgebend in dieser Theorie war nicht das Prinzip des Marktes, wohl aber eine rationale Wirtschaftsförderung, die sich nicht länger am Günstlingswesen orientierte. Die Frage war, mit welchen politischen und ökonomischen Mitteln die Entwicklung der gesellschaftlichen Wohlfahrt betrieben werden sollte. Die staatliche Regulierung der Wirtschaft durch Zölle, Standards und Verfahrensregeln hat hier ihren Ursprung. Der

³⁵⁷ Johann Heinrich Gottlob von Justi (1717-1771) besuchte das Gymnasiums in Quedlinburg und studierte vom Wintersemester 1742 an in Wittenberg. Vorher diente er 1741/1742 als Soldat in den Schlesischen Kriegen Preussens. Justi promovierte 1745 in Wittenberg mit einer militärrechtlichen Arbeit. Nach der Schlacht bei Hohenfriedberg (4. Juni 1745) verliess er die Armee, publizierte in verschiedenen Bereichen und stand von 1747 an in den Diensten der Herzogin von Sachsen-Eisenach. Nach einem heftigen Streit mit dem mächtigen Philosophen Christian Wolff ging Justi 1750 nach Wien. Er erhielt eine Professur am Theresianum, wo er zum ersten Male Kameralistik lehrte. Nach verschiedenen weiteren Stationen und politischen Engagement im siebenjährigen Krieg gewann Justi 1760 das Vertrauen Friedrichs des Grossen und trat in preussische Dienste. Wegen eines Betruges wurde er festgenommen und starb am 21. Juli 1771 in der Festung Küstrin. Justi begründete massgeblich die jüngere Schule der deutschen Kameralistik.

³⁵⁸ *Wealth of Nations*: Book IV, Chapter 1: Of the Principle of the Commercial or Mercantile System (Smith 1976, S. 450-73).

³⁵⁹ Thomas Mun (1571-1641) war einer der Direktoren der englischen East India Company. Sein Buch *England's Treasure by Foreign Trade*, geschrieben um 1630, wurde posthum veröffentlicht und erschien 1664.

³⁶⁰ Mit „Kameralistik“ wird das Verfahren der Buchhaltung in der deutschen öffentlichen Verwaltung bezeichnet. Dieses Verfahren erfasst nur die Ausgaben der Haushalte, nicht die Effizienz des Mitteleinsatzes und auch nicht den Werteverzehr.

französische Ökonom François Veron de Forbonnais³⁶¹ beschrieb diesen Regelungskreislauf 1754 als *Elements du commerce*, also Gesetze des Handels.

In dieser ökonomischen Entwicklung des 18. Jahrhunderts sind auch, was oft übersehen wird, neue *didaktische* Prinzipien entwickelt worden (Korbmacher 1999). Der deutsche Ausdruck „Handlung“ bezog sich auf den Handel, der bis ins 18. Jahrhundert hinein keine eigene Ausbildung kannte. Die grossen Handelshäuser wurden durch Familientraditionen bestimmt und das Geschäft folgte ungeschriebenen Gesetzen, die als internes Know How weitergegeben wurden. Eine regelrechte Ausbildung, wie etwa bei den Zünften des Handwerks, war nicht vorgesehen. Ein Markstein für die didaktische Kodifizierung von Regeln war Jacques Savarys *Le parfait négociant* von 1675,³⁶² das erste moderne Buch, in dem Grundlagen für die Beurteilung der Qualität von Kaufleuten dargestellt und begründet wurden. Wenn man so will, war es das erste Buch, das rationale Standards für Bank- und Handelsgeschäfte formulierte, also

- wie die Bücher zu führen sind,³⁶³
- was die Form von Geschäftsbriefen ausmacht,
- wie Gewinn und Verlust beschrieben werden,
- wie inventarisiert wird,
- welches die geeignete Rechtsform für das Unternehmen ist
- und über welche Tugenden der perfekte Kaufmann verfügen muss.

Die Fallmethode hat hier ihren Ursprung. Denn dargestellt wurden diese Anforderungen jeweils orientiert an einem realistischen Fall und beginnend mit den Tätigkeiten des Lehrlings, aus denen die Kompetenz des selbständigen Kaufmann entstehen soll. Aus diesem Prinzip der konsekutiven Erweiterung der Kompetenz entwickelte sich die Frage, wie für den Handel systematisch ausgebildet werden kann. Bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurden in Deutschland eigene Bildungsanstalten für angehende Kaufleute gefordert,³⁶⁴ die aber erst Mitte des Jahrhunderts realisiert wurden.

Eine der ersten „Handlungsakademien“ im deutschen Sprachraum gründete Johann Georg Büsch³⁶⁵ 1768 in Hamburg. Der „Zweck dieses Instituts“ war es, „einen Jüngling zu

³⁶¹ François Véron Duverger de Forbonnais (1722-1800) stammte aus einer Manufaktur-Familie und besuchte das jesuitische Collège in Paris. Von 1743 arbeitete er als Kaufmann, von 1752 lebte er in Paris und machte als ökonomischer Schriftsteller auf sich aufmerksam. Forbonnais schrieb mehrere Artikel für die *Encyclopédie* und avancierte zum führenden Ökonom Frankreichs. 1756 übernahm er das Amt des *inspecteur général des monnaies* und 1759 stieg zum persönlichen Berater des Königs auf. Er stürzte 1763, nachdem er eine 15% Importsteuer erlassen hatte.

³⁶² Jacques Savary: *Le parfait négociant ou Instruction générale pour ce qui regarde le commerce des marchandises de France et des pays étrangers* (Paris 1675, deutsche Übersetzung Genf 1676). 1688 erschien eine Fortsetzung: *Les Parères, ou Avis et Conseils sur les plus importantes Matières de Commerce*. Jacques Savary (1622-1690) studierte Jura in Paris und machte bis 1658 als Kaufmann ein Vermögen. Danach war er im Staatsdienst tätig und nahm von 1670 an einer königlichen Reformkommission zur Neuordnung des Handels teil. Aus dieser Arbeit entstand der „Code Savary“, mit dem der Zugang zu den Handelsgilden kontrolliert wurde.

³⁶³ Buchführung war die Leitdisziplin der Ausbildung, seit Luca Pacioli (1445-1517) in der *Summa de arithmetica, geometrica, proportioni et proportionalita* von 1494 die rationale (doppelte) Buchführung beschrieben hatte.

³⁶⁴ Paul Jacob Marperger: *Probir-Stein der Buch-Halter* (Lübeck/Leipzig 1707). Das Buch ist später ergänzt worden durch eine vierbändige Theorie der Kaufmannsausbildung, die Savary nachempfunden ist. Sie beginnt mit dem „wohl unterwiesenen Kauffmanns-Jung“ (1715) und endet mit dem „Kauffmannschafft“ (1714/1715).

³⁶⁵ Johann Georg Büsch (1731-1800) studierte von 1748 an Theologie in Göttingen und war nach seinem Studium als Privatlehrer in Hamburg tätig. 1756 wurde er Lehrer der Mathematik an einem Hamburger

einem Manne vorzubereiten, der wichtigen Geschäften des bürgerlichen Lebens gewachsen ist“ (Büsch/Ebeling 1788, S. 334). Dafür wurde ein eigenes Curriculum entwickelt, das keine alten Sprachen mehr enthielt und neben modernen Sprachen wie Englisch und Französisch neue Fächer wie Handlungsgeographie, Technologie und Kalkulation umfasste (ebd., S. 338). Büsch richtete auch ein Übungskontor ein, in dem kaufmännische Tätigkeiten simuliert wurden. Hier lernten die Schüler, die „Handlungstheorie“ anhand von Fällen anzuwenden und die Folgen der eigenen Entscheidungen abzusehen.

- Damit wurde erstmalig eine attraktive Konkurrenz zur gymnasialen Ausbildung aufgebaut.
- Die „Handlungsakademie“ liess sich nicht länger vom Kanon der Höheren Bildung leiten, sondern ging von einem rationalen Kalkül des Nutzens aus.
- Die Schulzeit sollte nicht der allgemeinen Bildung dienen, sondern die Voraussetzung für die Ausübung eines Berufes schaffen.

Das war seit dem Mittelalter im Zunftwesen üblich, neu war jedoch die Idee eines eigenen Curriculums nicht für Handwerker, sondern für Kaufleute. Einen solchen Vorschlag hat etwa Paul Jacob Marperger 1715³⁶⁶ vorgelegt. Sein Curriculum umfasste noch Latein, vor allem aber „ausländische Sprachen“, Geographie, Mathematik, Handelsgeschichte und Handelsrecht sowie praktische Philosophie (Marperger 1715, S. 102-120). Dabei kommt es massgeblich darauf an, Erfindungsgabe oder Bereitschaft zur Innovation auszubilden und nicht nur dem Verstand, sondern auch die Phantasie und die Urteilskraft zu schulen (ebd., S. 401ff.). Die Geschäfte dürfen nicht dem Zufall überlassen werden, sondern verlangen eine besondere Ausbildung, die praktisch ausgerichtet sein muss.

Die didaktische Betonung von Phantasie und Urteilskraft war der Hintergrund für das neue Prinzip der Fallmethode, das auch die Übernahme von Lernverantwortung voraussetzte. Gesucht werden muss die eigene und die je beste Lösung, und die zeigt sich am konkreten Fall und nicht in der Abstraktion. Die didaktische Lehre vom *exemplum*, also der Demonstration eines Sachverhalts am Beispiel, ist nicht neu, aber sie bezog sich in der klassischen Rhetorik auf die Schulung des Redners, nicht des Lehrlings. In der Zunftausbildung des Mittelalters lernten Lehrlinge durch Teilhabe in Handwerkerfamilien, nicht durch besondere Formen der Unterweisung. Wohl mussten Regeln des Verhaltens beachtet werden, ohne dem Prinzip des rationalen Nachvollzugs und Einübens der grundlegenden Standards des Geschäfts grosses Gewicht zu geben.

Die neue „Lehrart“ in einer „Handlungsakademie“ beschrieb der Nürnberger Kaufmann Johann Michael Leuchs³⁶⁷ 1797 so:

„Zur Erlernung des Buchhaltens, oder im weiteren Sinne, der Kontorwissenschaft, habe ich vor kurzem eine ganz neue Lehrart eingeführt, die überhaupt alle

Gymnasium, bevor er die Handlungsakademie gründete. Die Ausbildung dauerte zwei Jahre und war eingerichtet für die „Söhne angesehener Kaufleute“ (Büsch/Ebeling 1788, S. 336).

³⁶⁶ Paul Jakob Marperger (1656-1730) lernte in einem Handelshaus in Lyon und war danach als Kaufmann tätig. Er wurde 1708 in die Preussische Sozietät der Wissenschaften aufgenommen, nachdem er sich als ökonomischer Schriftsteller einen Namen gemacht hatte. 1712 erschien sein *Curieuses Natur- Kunst- Gewerk- und Handlungs-Lexicon*. Marperger folgte 1724 einem Ruf als Königlich Polnischer und Kursächsischer Hof- und Kommerzienrat an den Hof nach Dresden.

³⁶⁷ Johann Michael Leuchs (1763-1836) war ein erfolgreicher Kaufmann und Pädagoge. Er gründete 1795 die *Nürnberger Akademie und Lehranstalt der Handlung*, die eine dreijährige Ausbildung anbot und „Handlung“ in didaktischer Hinsicht als übende Simulation verstand. Leuchs hatte 1791 eine umfassende Handlungswissenschaft veröffentlicht, die 1822 in letzter Ausgabe zu Lebzeiten vorlag.

Handelskenntnisse mit umfasst, oder bei welcher sie sogleich ihre Anwendung finden, und die so neu als wichtig sein wird. Ich lasse nämlich meine Zöglinge in Handelsstädten verschiedener Länder, z. b. London, Hamburg, Amsterdam, Bourdeaux, Triest, Nürnberg u. s. w. theils eine neue Handlung anfangen, theils eine schon bestehende übernehmen, und von ihren angenommenen Wohnsitze aus (den sie auch jährlich verwechseln) alle Handelsgeschäfte unter sich und mit anderen, in so weit sie schriftlich geschehen können, verrichten“ (Leuchs 1797, S. 24)

Die Methode ist eine Art übender Simulation oder die Durchführung eines Projekts, bei dem die Schritte und Folgen von ökonomischen Handlungen durchgespielt werden.

„Bei dieser Lehrart hat nicht nur der Lernende äußerst viel Interesse und Anschauung, sondern auch der Lehrer alle Gelegenheit, die mannigfaltigsten Kenntnisse beizubringen, und ihre Wichtigkeit und Anwendung zu zeigen. Er kann sie in die kritischsten Lagen versetzen und ihre Geisteskraft auf alle Arten üben. Nicht nur werden dadurch alle Handelsgeschäfte, das Buchhalten, das Wechselgeschäft, das Kalkulieren, Münzkenntnisse und das, was Routine heißt, besser gefasst und geübt, und dem Gedächtnisse mehr eingeprägt, sondern es werden dadurch auch die ersten Produktions- und Einkaufsorte, die besondern Beziehungen und Rücksichten bei einzelnen Waaren vollkommener erlernt“ (ebd., S. 24).

Die Schüler waren verantwortlich für das Durchführen der Geschäfte, die als „Fälle“ verstanden wurden. Leuchs, anders gesagt, begründete das didaktische Prinzip der Fallmethode. Die Fälle entsprachen wirklichen Geschäften, an ihnen wurden Routinehandlungen ebenso geübt wie unvorhergesehene Wendungen des Geschäfts, wobei der gesamte Vorgang von den Schülern eigenständig und in schriftlicher Form durchgeführt werden musste. Der zuständige Lehrer wählte die Fälle aus und kontrollierte den Fortgang der Arbeit, aber die Lösung musste selbst gefunden werden, wobei in der gesamten Ausbildung etwa 300 Stunden auf diese Methode verwendet wurden.

Die Rationalisierung der Erziehung ist daher mit Vermehrung der Kenntnisse und Fähigkeiten verbunden. Allgemeiner gesagt: Das bürgerliche Glück ist abhängig vom nutzbringenden Tätigkeiten, also wird nicht, wie heute, als psychologischer Moment, sondern praktisch und politisch verstanden. Ausbildung führt zur Tüchtigkeit, und die kann im Prinzip jedermann erlangen. Auch wenn die neuen Handlungsschulen de facto von Söhnen aus Kaufmannsfamilien besucht wurden, die Ausbildung war nicht an einen Stand gebunden. Dieses Prinzip der Aufklärung vertrat Johann Georg Büsch (1772) gegen ständische Formen der Verschulung, insbesondere gegen die kirchlichen und adligen Bildungseliten, denen vorgeworfen wurde, dass sie nichts zur Verbesserung des bürgerlichen Lebens beitragen und in diesem Sinne nicht rational seien.

In dieser Entwicklung des 18. Jahrhunderts gab es starke nationale Unterschiede, die Rationalisierung der der Erziehung ist nicht etwa universell zu verstehen. 1783 stritt Büsch gegen die französische Philosophie, der vorgeworfen wird, sie vertrete seichte materialistische Prinzipien³⁶⁸ und verrate die Sprache Pascals. Voltaire sei ein „Faulschwätzer“ (Büsch 1783, S. 211), der nur nachbeten könne, was die englische Philosophie bereits hundert Jahre zuvor gesagt habe (ebd. S. 212). „Tiefdenken“ sei Voltaires Sache nicht (ebd., S. 213), die deutsche Philosophie könne sich nur erneuern, wenn sie die Flachheit Voltaires ebenso meide wie ein

³⁶⁸ Die Quelle ist: Isaac De Pinto: *Précis des arguments contre les matérialistes*. (La Hague 1774) (deutsch als *Der Jude für die Religion, oder Kern der Beweisgründe wider die Materialisten* (Frankfurt/Leipzig 1776). Isaac de Pinto (1715-1797) lebte als portugiesischer Jude in Holland.

zu weit getriebenes Studium der Erfahrung (ebd. S. 216). Sie dürfe weder rein empirisch noch bloss ästhetisch angelegt sein, sondern müsse ein rationales System der Schulphilosophie zugrunde legen. Das sei im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht mehr der Fall, so dass ein Verfall der deutschen Philosophie konstatiert werden müsse.

Daraus leitet sich eine Warnung ab:

„Wenn es allererst dahin kömt, dass das angebliche Gefühl des Wahren, und der Anspruch, den ein jeder von sich auf den gesunden Menschenverstand macht, über das Wahrscheinliche entscheidet, ohne dass eine gründliche Schulphilosophie mit darein reden darf, dann werden sich alle Stufen der Wahrscheinlichkeit verlieren. Dann wird ein jeder Schwärmer das, was ihm wahrscheinlich dünkt, für Gewisheit ausgeben“ (ebd., S. 218).

Büsch bezog sich nicht auf die mathematische Wahrscheinlichkeitstheorie des 18. Jahrhunderts, die in England entwickelt wurde.³⁶⁹ sondern auf die „Schulphilosophie“ des deutschen Universalgelehrten Christian Wolff,³⁷⁰ speziell auf dessen praktische Logik, um das Schwärmertum der Wahrscheinlichkeit zu bekämpfen. In Wolffs praktischer Philosophie sind Vernunft (ratio) und Erfahrung die Grundlagen, um Aussagen zu machen, denen Wahrscheinlichkeitsgehalt zukommt.

Die Praktische Philosophie unterstützt den gesunden Menschenverstand und ist so Grundlage des bürgerlichen Glücks, wobei Wolff den englisch geprägten Begriff „Glück“ vermeidet und stattdessen von „Vollkommenheit“ spricht. Das Streben nach Glück oder Vervollkommnung wird gewährleistet durch

- Tüchtigkeit,
- persönliche Wohlfahrt,
- Eigentum,
- soziale Ordnung,
- Rechtstaatlichkeit,
- ökonomische Freiheit
- und: die richtige Erziehung.

Nur so ist die *Dauer* des Glücks möglich, das gestaltet werden muss und nicht vom situativen Empfinden abhängig sein darf. Der Sündenfall der deutschen Philosophie im 18. Jahrhundert war, so Büsch (1783, S. 216), die Verbindung der Ästhetik mit der Logik, die der Beliebigkeit des Urteils Tür und Tor geöffnet habe.

³⁶⁹ Thomas Bayes (1702-1761) hatte im 18. Jahrhundert die Wahrscheinlichkeitstheorie neu begründet. Sein 1763 posthum veröffentlichter Essay *Towards Solving an Problem in the Doctrine of Chances* begründete eine induktive Theorie, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses darlegte. Die Wahrscheinlichkeit hängt ab vom Kontext und vom bisherigen Auftreten des Ereignisses; aus der Anzahl der Zeitpunkte, zu denen ein Ereignis *nicht* auftrat, kann auf die Wahrscheinlichkeit geschlossen werden, dass es auftreten wird.

³⁷⁰ Christian Wolff (1679-1754) besuchte das Magdalenen-Gymnasium in Breslau und studierte von 1699 in Jena. 1702 habilitierte er sich an der Universität Leipzig und von 1706 bis 1723 lehrte er Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Halle. 1721 hielt er eine berühmte Rede über die konfuzianische Ethik, die die religionsunabhängige Geltung ethischer Prinzipien nachweisen sollte. Als Folge dieser Rede wurde Wolff 1723 aus Halle vertrieben und erhielt eine Professur in Marburg. Friedrich II. berief ihn 1740 nach Halle zurück. Seit 1713 hat Wolff in deutscher Sprache veröffentlicht, seine Schriften tragen sämtlich den Titel „Vernünfftige Gedancken...“, was allein den Konflikt mit der pietistischen Theologie erklärt.

Eine ganz andere Entwicklung nahm die Pädagogik der Aufklärung in England. Sie hat zu tun mit Lehrmitteln und der Frage, wie Kinder lernen können, was die Wissenschaften der Aufklärung an neuen Erkenntnissen hervorgebracht haben. Ich beginne mit einem sehr bekannten Beispiel. „Tom Telescope“ hiess das Pseudonym eines Autors, der 1761 in erster Auflage ein Buch veröffentlichte, das den ungewöhnlichen Titel trug:

**THE
NEWTONIAN SYSTEM
OF
PHILOSOPHY
Adapted to the Capacities of young GEN-
TLEMEN and LADIES,
B E I N G
The Substance of SIX LECTURES read to the
LILLIPUTIAN SOCIETY.**

Den Roman *Gulliver's Travels* hatte Jonathan Swift 1726 ebenfalls pseudonym veröffentlicht.³⁷¹ Eine Grafik im ersten Band zeigte an, wo sich die Insel der Liliputaner im südindischen Ozean befindet, und man erfährt auch, dass sie 1690 entdeckt worden sei. Der literarischen Fiktion konnte so ein realistischer Anstrich gegeben werden. Der Ausdruck „Liliputaner“ wurde im 18. Jahrhundert gebräuchlich, um Menschen kleiner Grösse zu bezeichnen, somit auch Kinder. Die „Lilliputian Society“ ist also eine Kindergesellschaft, erfunden vermutlich von dem Schriftsteller Oliver Goldsmith, der bei John Newbury unter Vertrag stand und sich wohl hinter „Tom Telescope“ verbirgt.

1770 erschien die vierte Auflage von *The Newtonian System*.³⁷² Das Frontispiz dieser Auflage zeigt ein ungewöhnliches Bild, nämlich eine Gruppe von Kindern - Jungen wie Mädchen -, die einer „Lektion über Materie und Bewegung“ zuhören, also in die Physik Newtons eingeführt werden. Die Kinder sind von dem Vortrag gebannt und scheinen doch auch skeptisch zu sein. Ein grösserer Junge meldet sich zu Wort und ein kleinerer geht sogar mit einem Stock über den Tisch, als wolle er nicht wahr haben, was zu hören ist. Der Vortragende ist ein Mann, der eine Robe trägt und deklamatorisch die Hand erhebt, ohne offenbar alle Kinder vom dem zu überzeugen, was er ausführte. Die Kinder selbst hatten den jungen Forscher Tom Telescope eingeladen, um in die Geheimnisse der neuen Wissenschaft eingeführt zu werden. Damit nehmen sie - in der Fiktion - ihre Bildung selbst in die Hand. Entsprechend soll das Buch sie belehren und zugleich unterhalten (Secord 1985).

Naturwissenschaft und speziell auch die Mechanik Isaac Newtons waren populär im 18. Jahrhundert. Seit Gründung der ersten wissenschaftlichen Zeitschriften³⁷³ stieg das Interesse des Publikums, das auch durch populäre Vorträge angeregt wurde. Wanderlehrer (itinerant lecturers) verbreiteten die neuen Erkenntnisse der Wissenschaften sogar auf den Jahrmärkten, wo Experimente und Demonstrationen für öffentliches Aufsehen sorgten. Besonderes Interesse brachte das Publikum Darbietungen über Elektrizität entgegen, nachdem 1745 mit der sogenannten „Leidener Flasche“ der erste Kondensator erfunden worden war. Die moderne Wissenschaft wurde also nicht in den Schulen, sondern auf den Märkten

³⁷¹ *Travels into Several Remote Nations of the World*. In Four Parts. By Lemuel Gulliver, first a Surgeon and then a Captain of Several Ships (Vol. I/II, London 1726). Eine vierbändige Ausgabe erschien 1735.

³⁷² Bis 1800 sind mindestens elf Drucke nachgewiesen, die Gesamtauflage wird auf 30.000 Exemplare geschätzt.

³⁷³ *Le journal des sçavans*, gegründet von dem Schriftsteller Denis de Sallo (1626-1669) in Paris, erschien zum ersten Male in einer zwölfseitigen Ausgabe am 5. Januar 1665. Die Zeitschrift bestand bis 1792. Am 6. März 1665 erschienen in London erstmalig die *Philosophical Transactions of the Royal Society*.

verbreitet. Hier wurde auch die Form des didaktischen Experiments entwickelt (Metz/Stinner 2006).

Eine Unterweisung in der Physik Newtons speziell für Kinder erschien 1751 im *Magasin des Enfants*³⁷⁴ und eine englische Übersetzung von Francesco Algarottis *Sir Isaac Newton's Philosophy Explained to Ladies* ist bereits 1739 in London veröffentlicht worden.³⁷⁵ Aber nicht nur Bücher für spezielle Zielgruppen verbreiteten die neuen Wissenschaften, sie waren auch Teil von gut inszenierten öffentlichen Spektakeln (Schaffer 1983), an denen Kinder teilnehmen konnten. Die Demonstration von Blitzableitern oder Experimente mit der Luftpumpe waren Sensationen, nicht nur weil sie neue Einsichten versprachen, sondern auch, weil sie mit einem hohen Nutzwert verbunden waren. Der Ausdruck „praktisch“ erhielt dadurch eine neue Bedeutung, er wurde verknüpft mit experimentellem Lernen und ständiger Verbesserung des Wissens.

Die Vorlage für das Frontispiz von *The Newtonian System of Philosophy* war ein berühmtes Bild, das Joseph Wright of Derby 1768 gemalt hatte. Das Bild heisst *An Experiment on a Bird in an Airpump*, und genau das sieht man. Eine illustre Abendgesellschaft, zu der auch Kinder gehören, verfolgt interessiert ein wissenschaftliches Experiment, mit dem die Naturgesetze demonstriert werden. Die Gesellschaft versammelt sich zu keinem anderen Zweck als den der anschaulichen Belehrung durch eine wissenschaftliche Autorität. Die Belehrung ist mit Spannung und einem gewissen Horror verbunden, von dem die Kinder nicht ausgeschlossen sind. Sie vollziehen auf ihre Weise nach, was auch die Erwachsenen sehen.

Das Experiment selbst geht auf den Begründer der modernen Chemie, Robert Boyle, zurück und zeigt, was geschieht, wenn einem Lebewesen - man sieht einen weissen Kakadus - die Luft entzogen wird. Der Vorgang wird von einem „travelling scientist“ erklärt und zugleich kommentiert. Zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen, gehören der Gesellschaft an. Sie sind sowohl neugierig als auch skeptisch, die Gesellschaft ist gespannt und die Frage ist, ob das Experiment wirklich fortgesetzt wird. Insofern sieht man ein Drama, dessen Ausgang offen bleibt. Kinder nehmen daran wie selbstverständlich teil, was auch in anderer Hinsicht der bürgerlichen Erziehungspraxis entsprach.

Das hatte seine Entsprechung in der Buchproduktion, die rasch expandierte und neue Formen annahm. John Aikin, der Bruder von Anna Barbauld, veröffentlichte 1785 *The Calendar of Nature. Designed for the Instruction and Entertainment of Young Persons*.³⁷⁶ Beide Geschwister zusammen schrieben die sechsbändige Sammlung *Evenings at Home*, die auf eine gemeinsame Lesekultur zwischen Kinder und Erwachsenen ausgerichtet war. Die einzelnen Bände erschienen zwischen 1792 und 1796, bis 1915 waren sie unterbrochen, wenngleich in verschiedenen Ausgaben, im Druck (Fyfe 2000, S. 455). Die Geschichten waren für einunddreissig Abende konzipiert und bezogen sich auf zahlreiche Themen der Natur, des Hauses, der Gesellschaft, der Wirtschaft sowie der Wissenschaft. Eine Fabel

³⁷⁴ Herausgeberin des Magazins war Jeanne-Marie Le Prince Beaumont (1711-1780). Das vierbändige „Magasin des enfants“ war Teil einer fortlaufenden Sammlung von Geschichten und Traktaten über Erziehung, die zwischen 1750 und 1780 in vierzig Bänden veröffentlicht wurde. Jeanne-Marie Le Prince Beaumont emigrierte nach einer gescheiterten Ehe 1745 nach London und kehrte 1762 nach Paris zurück. Im „Magasin des enfants“ erschien 1756 auch eine Version von *The Beauty and the Beast*.

³⁷⁵ Francesco Algarotti (1712-1764) verfasste *Neutonomo per le dame*, einen Traktat über die Optik Newtons, im Jahre 1738. Die englische Übersetzerin war die Schriftstellerin Elizabeth Carter (1717-1806). Der Traktat war ein grosser Bucherfolg in ganz Europa.

³⁷⁶ Der Kalender stellt die Entwicklung der Pflanzen dar und ist speziell für Kinder abgefasst. John Aikin hatte seit 1776 mit Bestimmungsbüchern gearbeitet und diesen eine kalendarische Form gegeben.

beschreibt sogar das Verhältnis der beiden ungleichen Schwestern „Nature and Education“ (Aikin/Barbault 1852 , S. 230-232).

„Unterrichten und Unterhalten“ wurde zur didaktischen Maxime der angelsächsischen Kinderliteratur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich stark an naturgeschichtlichen Themen orientierte. Sie galten, wie die Schriftstellerin Elizabeth Budden³⁷⁷ 1814 festhielt, als „key to knowledge“ und so auch als vielversprechender Markt. Ein Bestseller waren *Tales about the Sun, Moon and the Stars* des amerikanischen Verlegers Samuel Goodrich, die 1831 in erster Auflage gedruckt wurden. Der Erfolg beim bürgerlichen Publikum regte viele Nachahmer an und führte zum Teil zu kuriosen Produkten. Der englische Mathematiklehrer William Hardcastle etwa veröffentlichte 1845 einen Katechismus der Astronomie mit 648 Fragen und Antworten speziell für Kinder (Hardcastle 1845).

Charlotte Turner Smith, eine bekannte englische Romanschriftstellerin, schrieb 1804 poetische Unterhaltungen über Themen der Naturgeschichte, die sich ebenfalls an Kinder richteten. Die beiden Bände enthielten Gedichte wie *To A Butterfly in a Window* oder *The Robin's Petition*, aber auch Prosastücke und lehrreiche Dialoge über Erscheinungen und Phänomene der Natur wie Tiere, Landschaften oder Jahreszeiten. Der Adressat aller dieser Werke waren junge Leserinnen und Leser, das didaktische Medium war eigene Lektüre, andere Aktivitäten waren nicht vorgesehen. Die Kinder wurden angesprochen, unterhalten und belehrt, sie sollten einsehen, was sie lasen und damit weiterdenken - *selbst* mit der Welt experimentieren oder sie für sich entdecken, sollten sie nicht.

Das Konzept einer „praktischen Erziehung“, die sich nicht allein an Büchern und schulförmigem Unterricht, sondern an den Tätigkeiten der Kinder orientiert, entstand parallel zur Entwicklung der Kinderliteratur. Es geht zurück auf den irischen Grossgrundbesitzer und Konstrukteur Richard Lovell Edgeworth, der in seinen jungen Jahren ein begeisterter Anhänger von Jean-Jacques Rousseau war und ursprünglich dessen Theorie der natürlichen Erziehung einem praktischen Test unterziehen wollte. Zu diesem Zwecke reiste er 1771 sogar nach Paris und besuchte Rousseau, allerdings ohne sichtbaren Erfolg. Rousseau konnte mit praktischer Erziehung nicht dienen, das Gespräch verlor sich daher in pädagogischen Prinzipien.

Was Edgeworth nicht übernahm, war Rousseaus ebenso eigenwillige wie rigorose Warnung vor den Büchern. Emile erhält in seiner Kindheit nur ein einziges Buch, das er lesen darf, nämlich Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, weil er darin erfährt, wie seine eigene Grundsituation beschaffen ist (O.C. IV/ S. 455). Freude an der Lektüre soll nicht vermittelt werden, im Gegenteil wird vor jedem weitergehenden Leseunterricht abgeraten, weil Bücher die natürliche Wahrnehmung verfälschen und so die Erziehung selbst gefährden (ebd., S. 454). Nicht so Edgeworth: Bei ihm *soll* ein Kind lesen und mit eigenen Sinnen die Welt erfahren, vorausgesetzt „his love of knowledge and his spirit of activity“ (Edgeworth/Edgeworth 1801, Band I/S. 1).

³⁷⁷ Maria Elizabeth Budden (geborene Halsey) (1780?-1832) veröffentlichte 1818 *Woman; or Minor Maxims. A Sketch, in Two Volumes*. Daneben schrieb sie Anleitungen zum Lebensglück und auch historische Romane wie *An Icelandic Tale* (zweite Auflage 1825). 1814 erschien ihr erfolgreichstes Buch, ein in Dialogform verfasstes Wörterbuch für Kinder: *Key to Knowledge, or Things in Common Use Simply and Shortly Explained*. Das Buch erreichte insgesamt 18 Auflagen. Die Verfasserin nannte sich „A Mother“.

Die Forderung, Bildung müsse mit praktischer Relevanz verbunden sein, hatte schon Joseph Priestley (1788) erhoben. Schüler werden als „Novizen“ verstanden, der Unterricht bereitet auf die Welt vor und stellt dafür nützliches Wissen bereit (ebd., S. XIX). Die Schule müsse sich auf das „*civil life*“ (ebd., S. 20) beziehen und nicht allein auf gelehrtes Wissen. Daher seien die klassischen Lateinschulen (grammar schools) „a common topic of ridicule“ geworden (ebd.). Sie richteten sich nicht auf das „aktive Leben“ (ebd., S. XXI), während es in der Erziehung darauf ankomme, ein in sich schlüssiges System des Wissens zu unterrichten, das praktischen Zwecken diene und auf Tätigkeitsfelder wie Recht oder Handel vorbereite (ebd., S. XXIIIff.). Wer ein Buch liest und ein wissenschaftliches Feld studiert, müsse die Anwendung des Gelernten vor Augen haben und dürfe sich also nicht lediglich kontemplativ verhalten (ebd., S. XXVII).

Das war keine Einzelmeinung. Auch Erasmus Darwin, der Grossvater des Begründers der Evolutionstheorie, vertrat die These, dass die gute Erziehung einen praktischen Ertrag haben müsse und sich nicht in persönlicher Kultiviertheit erschöpfen dürfe.³⁷⁸ Darwin war eine zentrale Figur der englischen Aufklärung. Er praktizierte als berühmter Arzt in Lichfield bei Birmingham und wurde 1761 Mitglied der Royal Society in London. Richard Edgeworth kam 1770 nach Lichfield, nachdem er bereits zuvor brieflich Kontakt mit Erasmus Darwin aufgenommen hatte. Von ihm übernahm er die Idee der praktischen Erziehung, die also keineswegs singulär war.

Der schottische Moralphilosoph Dugald Stewart vertrat ganz ähnliche Thesen zur Erziehung.³⁷⁹ Auf ihn wurde Edgeworth wiederum durch Erasmus Darwin aufmerksam, er bedankt sich dafür in einem Brief vom 18. Dezember 1796 ausdrücklich (Memoirs 1844, S. 347f.). Stewart berief sich seinerseits in seinem letzten Werk *Philosophy of the Active and Moral Powers* (1828) auf das Konzept der „praktischen Erziehung“, das zu diesem Zeitpunkt bereits als vorbildlich galt. Ursprünglich war es „a family project“ (Nash 2006, S. 59), das im Haus und auf dem weitläufigen Besitz von Edgeworth entwickelt wurde, also nichts mit Schule zu tun hatte. Die praktische Erziehung entstand in und mit der Ökonomie des Hauses, Richard Edgeworth entwickelte und unterstützte für seine eigenen Kinder verschiedene Formen praktischen Lernens.

Ausgangspunkt waren spontane Probleme und Fragestellungen, die die Kinder stellten oder auf die sie reagierten. Edgeworths zweite Frau Honora Sneyd zeichnete auf, was die sieben Kinder taten, welche Fragen sie hatten und wie sie die Probleme lösten. Aus diesen Aufzeichnungen entstand eine Sammlung von Texten zu diversen Aspekten häuslichen Lernens. Die Sammlung lag 1780 vor, im gleichen Jahr starb Honora Sneyd.

- Die Aufzeichnungen wurden unter dem Titel *Practical Education, Or, The History of Harry and Lucy*³⁸⁰ veröffentlicht.
- Es waren dies Erfahrungen eines Vaters und einer Mutter mit neuen Lernformen, die in eine literarische Form gebracht wurden.
- Die beiden Hauptfiguren, „Harry“ und „Lucy“, sind beispielhafte Kinder, die beschrieben werden, wie sie lernen und welche Entdeckungen sie machen.

³⁷⁸ Das galt für beide Geschlechter gleich, wie Darwins *Plan for the Conduct of Female Education in Boarding Schools* zeigt, der 1797 veröffentlicht wurde.

³⁷⁹ „A good education ... should be taken ... to unite habits of abstractions with habits of business“ (Stewart 1855, S. 148).

³⁸⁰ Veröffentlicht in Lichfield im Selbstverlag.

1791 begann Richard Edgeworth mit der Ausarbeitung einer zu diesen Erfahrungen passenden allgemeinen Theorie der praktischen Erziehung, die sich von der gängigen Praxis des Schulunterrichts abgrenzen sollte. Dabei unterstützte ihn seine älteste Tochter Maria Edgeworth, die zu diesem Zeitpunkt 24 Jahre alt war und später eine berühmte Schriftstellerin werden sollte. Beide waren Mitglied der Lunar Society von Birmingham, einer Gruppe von Ingenieuren, Philosophen, Schriftstellern und Erfindern, die alle der Aufklärung nahe standen und sich für die praktische Anwendung der experimentellen Wissenschaften interessierten. Die Gesellschaft hiess seit 1775 so,³⁸¹ weil sich deren Mitglieder jeweils in einer Vollmondnacht trafen, um nach den abendlichen Sitzungen den Weg nach Hause finden zu können. Ein anderes Licht als das des Mondes gab es nicht.

Ein wichtiges Feld der Experimente war die Erziehung, die von Richard und Maria Edgeworth beschrieben wurde als Prozess praktischer Erfahrung oder „*trials of dexterity and activity*“ (Edgeworth/Edgeworth 1801, S. 15). Beobachtung, Experiment und Erfindungsgeist sollten die Erziehung leiten, die wie ein Prozess der Forschung verstanden wurde.³⁸² Das „entdeckende Lernen“ ist hier wohl zum ersten Male in konkreter didaktischer Form beschrieben worden. Lernen basiert auf Fertigkeit und eigenes Tun, je aktiver Kinder lernen können, desto nachhaltiger entwickeln sich ihre Fertigkeiten, das Können entsteht durch eigenes Tun, eine Formel, auf die später immer wieder zurückgegriffen wurde.

Dasselbe gilt für die Bedeutung spielerischen Lernens in der Erfahrungswelt von Kindern. Kleine Kinder lernen in und mit dem eigenen Spiel, ohne dass dieses in jedem Fall angeleitet werden müsste. Zum spielerischen Lernen werden auch Erzählungen gerechnet und sogar ein Spielzeugladen, mit dem die Hausökonomie gelernt werden konnte. Daneben gehörten Rätsel zum Lernmaterial, zudem spannende Aufgaben und Anleitungen zur Bewegung. Sport und Spiele waren primäre Medien der Erfahrung von Kindern, die unabhängig werden sollte von öden Schulbüchern und einem Unterricht, der auf das tatsächliche Lernen keine Rücksicht nimmt. Das Prinzip der praktischen Erziehung war gedacht von den Kindern her. Als gut und nützlich galt, was *ihr* Lernen befördern konnte.

Die Frage, wie viel Freiheit in der Erziehung möglich ist und was vorgegeben werden muss, damit das Lernen beeinflusst werden kann, beantwortet sich nicht theoretisch, sondern praktisch. „Praktisch“ heisst nicht einfach „üben“ (exercise), sondern „selbst herausfinden“ (ebd., 34ff.). Das Alphabet zu lernen, kann für Kinder sehr unterhaltsam sein und muss keine Qual darstellen, wenn sie die Buchstaben und Silben erst selbst sprechen und ausprobieren können, bevor sie die korrekte Form lernen (ebd., S. 44). Aber Unterricht ist nicht dasselbe wie Spiel, die Kinder müssen nicht ständig unterhalten werden, sondern sollen sich mit lohnenden Aufgaben beschäftigen, die sie mit eigener Anstrengung bearbeiten können (ebd., S. 46).

Der Unterricht, der nicht früh genug beginnen kann, unterscheidet sich grundsätzlich nicht von praktischer Arbeit. Das wird so gesagt:

„The truth is, that useful knowledge cannot be obtained without labor; that attention long continued is laborious, but that without that labor nothing excellent can be accomplished. Excite a child to attend in earnest for a short time, his mind will be less fatigued, and his understanding more approved, than if he had exerted but half the energy twice as long: the degree of pain which he may have felt will be amply and properly compensated by his success; this will be not an arbitrary, variable award, but

³⁸¹ Die Gesellschaft wurde 1765 gegründet und bestand bis 1813.

³⁸² Das Verfahren ist beschrieben worden in Maria Edgeworths *Notes, Containing Conversations and Anecdotes of Children* (Edgeworth/Edgeworth 1801, Vol. II/S. 301-333).

one within his own power, and that can be ascertained by his own feelings" (ebd., S. 47).

Damit wird die Perspektive des Lernenden eingenommen, der durch den Erfolg der eigenen Arbeit bestätigt wird.

- Der Modus der Tätigkeit ist „learning a task“ (ebd.), und die These geht davon aus, dass die Anwendung des Wissens für den Fortschritt des Lernens entscheidend ist und nicht die Menge der Bildungsgüter (ebd., S. 311).
- Gelernt werden wohl auch Wissensgebiete wie Grammatik, Geographie oder Arithmetik, aber immer im Modus des Praktischen.
- Daher überrascht es nicht, den Ausdruck „active child“ (ebd., S. 87) zu finden.
- Die Erziehung hat dann Erfolg, wenn sie von einem „playful, active child“ ausgeht (ebd., S. 187) und nicht eine passive Belehrung in den Mittelpunkt stellt.

Illustriert wird diese Grundthese der zweibändigen *Practical Education*³⁸³ mit den Beispielen des Materials, das von Honora Sneyd aufgezeichnet wurde. Oft sind dies Unterhaltungen zwischen älteren und jüngeren Geschwistern, die nicht mit Belehrungen enden, sondern die den Lösungsweg eröffnen. „I know how I can manage“, sagt der jüngere Bruder, als er die Frage beantworten sollte, wie ein Regenbogen entsteht (ebd., S. 48/49). Er interessiert sich für das Problem und muss die Lösung herausfinden; genau das - Interesse - ist für die frühe Kultivierung des Verstehens ausschlaggebend.

„To fix the attention of children, or, in other words, to interest them, about those subjects to which we wish them to apply, must be our first object in the early cultivation of the understanding“ (ebd., S. 50).

Die Kinder beziehen sich auf die Erfahrung von Lernsituationen, deren Ausgang sie selbst gestalten müssen. Sie werden nicht abstrakt belehrt, sondern müssen sich beteiligen und mitdenken. Honora Sneyd hat etwa den folgenden Dialog festgehalten, den ihr Mann mit seinem fünfjährigen Sohn geführt hat. Hier wird das Prinzip deutlich:

Father: Son, how many can you take from one?
Son: None.
Father: None! Think; can you take nothing from one?
Son: None, except that one.
Father: Except! Then you take one from one?
Son: Yes, *that one*.
Father: How many then can you take from one?
Son: One.
Father: Very true; but now, can you take two from one?
Son: Yes, if they were figures I could, with a rubber-out (ebd., S. 51).

Die letzte Antwort wird erläutert. Der Sohn schrieb häufig mit einem schwarzen Bleistift Summen auf, die er ausradierte, wenn sich die Zahlen als falsch erwiesen. Den Radiergummi nannte er „rubber-out“, ein Wort, das er aufgeschnappt hatte und für sich verwendete. Die Erfindung des Radiergummis wird dem englischen Ingenieur Edward Nairne

³⁸³ Die erste Auflage erschien 1798 bei J. Johnson in London.

zugeschrieben, der 1770 den ersten Indian Rubber vorlegte. Die Methode des Ausradierens war also ganz neu, als das Gespräch zwischen Richard Edgeworth und seinem Sohn aufgezeichnet wurde. Und Radiergummis gab es natürlich nur in begüterten Häusern.

Der Dialog wird wie folgt fortgesetzt:

Father: Yes, you could; but now we will talk not about figures, we will talk of things.

There may be one horse or two horses, one man or two men.

Son: Yes, or one coat or two coats.

Father: Yes, or one thing or two things, no matter what they are. Now, could you take two things from one thing?

Son: Yes, if there were three things, I could take away two things, and leave one.

His father took up a cake from the tea-table.

Father: Could I take two cakes from this one cake?

Son: You could take two pieces.

His father divided the cake in two halves, and held up each half so that the child might distinctively see them.

Father: What would you call these two pieces?

Son: Two cakes.

Father: No, not two cakes.

Son: Two biscuits.

Father: Holding up a whole biscuit: What is this?

Son: A thing to eat.

Father: Yes, but what would you call it?

Son: A biscuit.

His Father broke it into halves, and shewed one half.

Father: What would you call this?

Son: Was silent, and his sister was applied to, who answered, „Half a biscuit.“

Father: Very well; that's all at present.

The father prudently stopped there, that he might not confuse the pupil's understanding”

(ebd., S. 52).

Ihr Vater, schrieb Maria Edgeworth später, sei der erste gewesen, der durch sein Beispiel und die Prinzipien seiner Praxis nahe gelegt habe, die Erziehung so zu begreifen wie Francis Bacon die Wissenschaft verstanden hatte, nämlich mit Hilfe der experimentellen Methode und so offen (Memoirs 1844, S. 350ff.). Eine zentrale Maxime dieser Erziehung wird so gefasst:

„What we insist upon is, that *nothing should be done to disgust the pupil*: steady perseverance, with uniform gentleness, will induce habit, and nothing should ever interrupt the regular return of the daily lesson”

(Edgeworth/Edgeworth 1801, Vol. II/S. 17).

Eine halbe Stunde Latein täglich reicht bei weitem aus, um gute Resultate zu erzielen. Das gilt für alle Fächer, die nie übermässig unterrichtet werden dürfen, wenn wirklich das Kind erreicht werden soll. Zugleich muss die Schwierigkeit der Aufgabe vor Augen stehen.

„Those only who have attempted to teach children can conceive how extremely difficult it is to fix their attention, or make them size the connection of ideas, which it appears to us almost impossible to miss”

(Edgeworth/Edgeworth 1801, Vol. I/S. 52/53).

Schon die kleineren Kinder sollten zu Experimenten aufgefordert werden. Es amüsiert sie, wenn sie eigenständig wiegen oder kalkulieren können, und sie gewinnen Freude daran, exakt sein zu müssen, wenn sie Fakten beschreiben wollen (Edgeworth/Edgeworth 1801, Vol. II/S. 315). Kinder lernen so, wie sie die „power of reasoning“ entwickeln können (ebd., S. 324). Dabei dürfen sie altersgemässe Umwege gehen, wie ein Dialog über die Entstehung des Windes zeigt:

S - (eight years old) said that he has been thinking about the wind; and he believed that it was the earth's turning round that made the wind.

Mother: „Then how comes it that the wind does not blow always the same way?“

S - „Aye, that's the thing I can't make out; besides, perhaps the air would stick to the earth as it turns round, as threads sticks to my spinning top, and go round with it“ (ebd., S. 318/319).

Diese Ideen bestimmten allerdings die Schul- und Unterrichtstheorien des 19. Jahrhunderts nicht oder nur an den Rändern. Erst sehr allmählich kamen die natürlichen Lernformen von Kindern überhaupt in den Blick, freie Unterhaltungen mit Kindern waren gewagte didaktische Experimente und ganz selten thematisierten die zahlreichen Autobiografien von Lehrkräften im 19. Jahrhundert offenere Lernprozesse. Ein zentrales Thema war dagegen die Bewältigung von Disziplinproblemen, was die Rede vom „aktiven Kind“ in einem ganz anderen Licht erscheinen lässt. Oft findet man in dieser Literatur Bekenntnisse zur guten Natur des Kindes, aber kaum zu den Freiheiten des Lernens. Wenn Ausdrücke wie „Selbsttätigkeit“ überhaupt vorkommen, dann im Sinne eines didaktischen Prinzips, das Schulförmigkeit und so den Vorrang der Disziplin voraussetzt.

Die Einsicht der Edgeworths, dass Gewalt oder Angst keine Mittel seien, Kinder zu einem besseren Verhalten zu bringen (Edgeworth/Edgeworth 1801, Vol. I/S. 167f.), war in der Erziehungswelt des frühen 19. Jahrhunderts nicht weit verbreitet. Das gilt auch für das Ziel der Erziehung, das vielfach einfach mit Disziplin und Ordnung gleichgesetzt wurde. Die Edgeworths verstanden darunter im Gegenteil Urteilskraft und eigenes Denken, das sich nur durch ständigen Gebrauch entwickeln kann:

„We cannot foresee on what occasions presence of mind may be wanted, but we may by education give that general command of abstract attention, which is essential to its exercise in all circumstances“ (ebd., S. 168/169).

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts änderte sich das Bild des Kindes und damit auch die Art und Weise, wie Erziehung erwartet wurde und welchem Ziel sie dienen sollte. Das geschah allmählich und unter der Voraussetzung ganz verschiedener Medien, Autoren und Trägergruppen, die aus einer vagen Idee oder einem singulären häuslichen Experiment ein pädagogisches Konzept machten. Dabei stand keine bestimmte Philosophie Pate, massgebend waren Erfahrungen an ganz unterschiedlichen Stellen einer sich rasant entwickelnden Gesellschaft.

Ein wesentlicher Motor dieser Entwicklung war die Kindergartenpädagogik. Die Idee der möglichst frühen Erziehung wurde mit einer eigenen Institution vor Beginn der Schulzeit verbunden. Auch kleine Kinder sollten erzogen werden, nicht zu richtigem Verhalten und den Benimmformen der Erwachsenen, sondern zu nützlichen Formen von Spiel und Arbeit. Kindergärten waren nicht Orte des freien Aufwachsens, sondern der Anleitung durch

kindgerechte Materialien, die das Lernen in eine bestimmte Fassung bringen sollten. Kinder sollten nicht nur, wie bei den Edgeworths, beobachten und sich durch das unterhalten, was sie herausfinden (ebd., S. 25), sondern sie sollten gezielt lernen.

Die Kinder wurden von ihren Potentialen und nicht von ihren Defiziten her wahrgenommen. Mit den Kindergärten setzten sich freiere Formen des Unterrichts durch und auch die Schule gewann allmählich Sinn für die Eigenheiten kleinerer Kinder. Die Idee, für den Unterricht anregende Materialien einzusetzen, ist nicht neu, auch Richard und Maria Edgeworth erwähnen „employments for children“ (ebd., S. 33), meinten damit aber eher Beschäftigungen und Lernanlässe für Kinder, wie sie sich im häuslichen Verkehr und auch aus den Umgebungen der Häuser von Bürgern und Adligen ergeben. Dabei wird der Garten ausdrücklich erwähnt und hervorgehoben: „A garden is an excellent resource for children“ (ebd., S. 34).

In einem Brief vom 18. November 1802 an seine Schwägerin Charlotte Sneyd legte Richard Edgeworth dar, dass sein Konzept der praktischen Erziehung auch für Schulen nützlich sein könnte, allerdings nur für Internate, die der häuslichen Situation des Lernens sehr nahe kommen (A Memoir 1867, Vol. I/ S. 133). Zwei Jahre zuvor hatte Maria Edgeworth an ihren Vater geschrieben, dass die Verbesserung der allgemeinen Erziehung als nationale Aufgabe anzusehen sei, die sich nicht nur auf die gebildeten Schichten beschränken dürfe (ebd., S. 102). Verwiesen wird auf die ersten „Lancasterian Schools“ in Irland (ebd., S. 282), die mit einem Mentorensystem arbeiteten und auf grössere Gruppen von Schülern ausgerichtet waren. Die Methode des Unterrichts war allerdings mechanisch und bestand vor allem im drillhaften Auswendiglernen.

Das „Kind des Kindergartens“ wurde anders gedacht. Nicht Anlässe sollten das Lernen bestimmen, wie im Hause der Edgeworth, auch nicht eine mechanische Methode, wie in den Lancaster-Schulen; gedacht war an eine eigens gestaltete Lernumgebung für kleine Kinder, die deutlich von der Schule abgegrenzt wurde. Die Kinder sollten sich in kleinen Nachbarschaftsgruppen bewegen, spielen und nach einem pädagogischen Programm lernen, das mit einer eigenen Institution verbunden wurde. Diese Institution setzte sich durch, nicht das auf grosse Lerngruppen mit bis zu 1000 Schülern hin angelegte Lancaster-System, das für Effizienzsteigerung des Unterrichts sorgen sollte (Proceedings 1812).

Der Ausdruck „Kindergarten“ muss so zugleich symbolisch und realistisch verstanden werden. Die Kinder erhielten einen didaktischen Raum, der eigens für sie entwickelt wurde. Er unterscheidet sich von der Schule, weil nicht mit Büchern, sondern mit Spielmaterialien gearbeitet wird. Das Spielen ist angeleitet, aber die Bedingung ist, dass die Kinder aktiv sind und angeregt werden. Die Situation ist so angelegt, dass sie nicht, wie in der Schule, still sitzen und auswendig lernen müssen. Die Didaktik des Kindergartens war die konzeptionelle Grundlage für eine pädagogische Bewegung, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem in den Vereinigten Staaten durchsetzte. Träger der Bewegung waren fast ausschliesslich Frauen, die für sich einen eigenen Erziehungsberuf schufen.

10. Die Natur des Kindes im Kindergarten

Friedrich Fröbel und der Kindergarten galten - und gelten - in der pädagogischen Geschichtsschreibung als fragloser Bestand der Reformpädagogik. Was dort zu Beginn des 20. Jahrhunderts „neue Erziehung“ genannt wurde, wird oft mit Fröbels Pädagogik in Verbindung gebracht. Vielfach wird sogar angenommen, dass die Reformpädagogik mit der Kindergarten-Bewegung begonnen habe, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts Fröbels Ideen verbreitet hatte. Hier sei die Natur des Kindes erstmalig ganzheitlich erfasst und mit einem pädagogisch sinnvollen Konzept der neuen Erziehung verbunden worden. Diese emphatische Einschätzung der Bedeutung Fröbels lässt sich an vielen Beispielen zeigen. Ich zitiere zum Beleg Albert Ehms³⁸⁴ Darstellung der *éducation nouvelle* aus dem Jahre 1938, die von der *Faculté des Lettres* der Universität Paris als These für ein Doktorat angenommen und die mit einem Preis ausgezeichnet wurde.

Albert Ehm stammte aus dem französischen Niederrhein und verstand Deutsch, Er war einer der bekannteren Vertreter der Reformpädagogik in Frankreich vor und nach dem Zweiten Weltkrieg. Ehm unterrichtete nach seinem Studium an verschiedenen Schulen der Höheren Bildung, leitete das Institut de psychologie et pédagogie in Lyon und machte nach dem Krieg eine Karriere als Abgeordneter im Regionalparlament des Niederrheins sowie im Europarat. Seine Doktorarbeit von 1938 ist bis heute ein Orientierungspunkt für die französische Aufarbeitung der Geschichte der *éducation nouvelle*. Das Vorwort zu dem Buch schrieb Adolphe Ferrière aus Genf, einer der profiliertesten Reformpädagogen in der frankophonen Erziehungswelt und engagierter Verfechter der deutschen Landerziehungsheime, die eigentlich eine englische Erfindung waren.

Ehms Darstellung der historischen Entwicklung der *éducation nouvelle* ist insofern unverdächtig, als er keine deutschnationalen Ressentiments teilt, also die „neue Erziehung“ nicht mit der deutschen Kulturkritik beginnen und in der „Volksgemeinschaft“ enden lässt. Demgegenüber versucht Ehm, die gesamte Reformbewegung unvoreingenommen darzustellen, wenngleich mit deutlicher Sympathie für die verschiedenen Versuche, Erziehung und Unterricht neu zu gestalten. Sein Buch unterstreicht den internationalen Zug der Reformpädagogik, stellt also Fröbel nicht, wie zum Beispiel Peter Petersen (1942), als Deutschlands „grössten Erzieher“ dar, sondern nimmt ihn vor dem Hintergrund der Fröbel-Bewegung wahr, die sich nicht auf Deutschland beschränken lässt. Fröbel erscheint, anders als bei Petersen, nicht als nationaler Genius.

³⁸⁴ Albert Ehm (1912-1983) wurde in Sélestat (Bas-Rhin) geboren und studierte an der Universität von Strassburg. Hier schloss er mit einer Diplomarbeit über Max Webers Religionssoziologie ab. Anschliessend studierte er in Paris, wo er am 2. April 1938 die Doktorprüfung ablegte. Er unterrichtete an verschiedenen Collèges und setzte sich für die Verbreitung Reformpädagogik in der Höheren Bildung ein. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann seine politische Karriere. Ehm war von 1947 bis 1950 im Senat des Bas-Rhin tätig, wurde zweimal in den Europarat gewählt und war von 1953 bis 1965 Bürgermeister seiner Heimatstadt.

Ehm (1938, S. 38ff.) sieht deutlich die Bedeutung der philosophischen Lehren von Henri Bergson und William James für die internationale Reformpädagogik, also teilt nicht die Vorstellung der deutschen Geschichtsschreibung, dass die „neue Erziehung“ aus der Kulturkritik der Jahrhundertwende entstanden sei. Fröbel wäre dann nur ein Randphänomen, während Ehm ihn zentral gewichtet. Er geht aus von Erfahrungen der Individualisierung des Lernens (ebd., S. 42) und bezieht darauf Bergsons Philosophie des „*élan vital*“ (ebd., S. 44), die auch Ferrières Pädagogik begründet. Der *élan vital*, also der innere Antrieb des Lebens, ist eine häufig in Anspruch genommene theoretische Grundlage für die Metapher des „aktiven Kindes“, von dem alle Ansätze der Reformpädagogik ausgehen. Ehm versteht Fröbel, wie zuvor Pestalozzi und die Philanthropen, als Teil und Promotor dieser Bewegung hin zur Individualität des Kindes. Damit ist Fröbel wichtiger Teile einer Kontinuitätslinie, die direkt auf die „neue Erziehung“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts führt (ebd., S. 100).

Mit Fröbel, so Ehm, konnte zwischen „alter“ und „neuer“ Erziehung unterschieden werden so. Das klingt dann so:

„A la vieille éducation que Fröbel appelle ‚une éducation de serre chaude‘, il cherche à substituer une éducation libre et gaie, qui cultive avec amour les facultés de l’enfant. Les livres sont supprimés, de même que les leçons, et l’élève s’épanouit librement dans le jeu” (ebd., S. 114).

Fröbel, heisst es weiter, habe die Natur des Kindes in drei wesentlichen Hinsichten näher beschrieben: Jedem Kind sei eigen eine starke Neigung zu beobachten, das unbändige Bedürfnis nach Aktivität und das frühe Empfinden der eigenen Persönlichkeit.

- Fröbels Methode der Erziehung ist das präzise Verfahren, genau diese drei Bedürfnisse zu befriedigen (ebd., S. 114).
- Die Spielgaben sind dafür die passenden Übungen, sie erziehen die Sinne und die Hand, befriedigen die Bewegungsbedürfnisse und geben hinreichend Raum für Aktivitäten (ebd., S. 115).
- Schliesslich gibt der Kindergarten das Modell der wahren Familie und so der Sozialität, „qui a nettement inspiré des méthodes pédagogiques modernes” (ebd., S. 116).

Dieser Meinung waren nicht alle Interpreten Fröbels. William Kilpatrick, einer der grossen Promotoren der amerikanischen Reformpädagogik,³⁸⁵ der heute noch als Begründer der Projektmethode gilt, schrieb 1916 eine damals stark beachtete Kritik der Erziehungsphilosophie Fröbels, der in der amerikanischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts als Begründer der Kinderkultur gefeiert worden war (Barnard 1881).³⁸⁶ Fröbel und nicht Rousseau war der zentrale Autor der neuen Erziehung, auch weil Fröbel als Praktiker

³⁸⁵ William Heard Kilpatrick (1871-1965) promovierte 1912 an der Columbia University und war dort 1916 am *Teachers College* als „Associate Professor of Education” tätig. Er wurde 1918 zum Professor für Pädagogik berufen und hatte diese Stellung bis 1938 inne. 1918 erschien sein Begründungsaufsatz zur Projektmethode, die seinen Einfluss begründete.

³⁸⁶ Henry Barnard (1811-1900) war der erste amerikanische Commissioner of Education. Er edierte von 1855 bis 1882 das *American Journal of Education*, die erste professionelle, landesweite pädagogische Zeitschrift. Barnard machte Pestalozzi und Fröbel in den Vereinigten Staaten populär.

wahrgenommen wurde, während Rousseau nur Bücher geschrieben hatte. Diese zentrale Stellung Fröbels greift Kilpatrick zu einem Zeitpunkt an, an dem sich die amerikanische Reformpädagogik zur *progressive education* formiert und organisiert.

Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts galt Fröbel auch in der angelsächsischen Geschichtsschreibung als der nachhaltige und originelle Begründer der „new education“ (Quick 1904, S. 391), dessen Prinzipien weit über das hinausgingen, was Rousseau und Pestalozzi entwickelt hatten (ebd., S. 397).³⁸⁷ Wesentlich für Fröbel sei gewesen, in allen Kindern ein natürliches Vermögen der Schöpfung anzunehmen, das „formative and creative instinct“ genannt wurde (ebd., S. 404). Pestalozzi habe lediglich das ABC der Anschauung betont und so die gedankliche Arbeit des Kindes (ebd., S. 404/405). Fröbel sehe stattdessen das *ganze* Kind, das als organische Totalität verstanden werden müsse.

„And so we find in children a restless eagerness to touch, pull about, and change the condition of things round them. When this activity of theirs, instead of being checked, is properly directed, the children are delighted in recognising desirable results which they themselves have brought about; especially those which give expression to what is their own thought. In this way the child ‚renders the inner outer‘; and in thus satisfying his creative instinct he is led to exercise some faculties both of mind and body“ (ebd., S. 405).

Die Idee des „rendering the inner outer“ - Ausdruck der inneren Zustände durch das Kind selbst - wird Fröbel zugeschrieben. Er wäre damit der Begründer der modernen Kreativitätstheorie und so auch der „neuen Erziehung“, die ganz dem *inneren Ausdruck* des Kindes gewidmet sei. Kinder sind die kreativen Wesen schlechthin, sie entdecken die Welt mit allen Sinnen, folgen dabei der inneren Natur und gehen so ihren eigenen Weg. Sie sind *aktiv* und nicht *passiv*, erleben und empfinden sich *in* der Welt, wer sie in dieser Hinsicht unterstützt, erzieht „richtig“. Aber das ist kaum sehr weit Fröbel selbst, sondern ersichtlich nachträgliche Lektüre, die sehr wohlmeinend verfährt.

Das Zitat stammt aus Robert Hebert Quicks *Essays on Educational Reformers*, die 1868 zuerst erschienen und 1890 überarbeitet wurden. Quick versucht, eine Ahnenreihe von Reformpädagogen aufzustellen, die mit der Renaissance beginnt und bei Herbert Spencer endet. Die *Essays* erschienen 1904 in einer amerikanischen Ausgabe³⁸⁸; Kilpatrick las bei Quick, auf den er sich kritisch bezieht,³⁸⁹ dass die „neue Erziehung“, also die Wendung zum Kind, richtig erst mit Fröbel begonnen habe. Es gab immer schon „Reformpädagogen“, aber erst Fröbel, so Quick, definierte die kindzentrierte „new education“ und so die grundlegende

³⁸⁷ Robert Herbert Quick (1831-1891) unterrichtete nach seinem Studium in Cambridge an verschiedenen Grammar Schools und leitete von 1870 bis 1874 eine Preparatory School in London. Quick, der zum Priester ordiniert wurde, war einige Jahre Lecturer für Geschichte der Pädagogik in Cambridge und wurde später zum Vicar of Sedbergh berufen (Life and Remains 1899).

³⁸⁸ William Torrey Harris (1835-1909) hatte seinen Freund Quick gebeten, für die von Harris herausgegebene International Education Series eine Überarbeitung seiner Essays von 1868 zu schreiben. Die erste Ausgabe dieser Neubearbeitung erschien 1890, mit einer Parallelausgabe in England. Die Ausgabe 1904 ist exklusiv für Harris' Serie reserviert worden. Der Einfluss dieser Serie ist nie untersucht worden. Hier erschienen nicht nur Übersetzungen Fröbels, sondern auch William Preyers *Development of the Intellect*, Herbarts *Textbook in Psychology*, James McEllans und John Deweys *Psychology of the Number* oder Gabriel Compayres *The Intellectual and Moral Development of the Child*. Harris war ebenfalls United States Commissioner of Education.

³⁸⁹ Quick wird im Vorwort als Quelle zitiert (Kilpatrick 1916, Preface).

Doktrin der Gegenwart (ebd., S. 391/392). Das Prinzip des „child-gardening“ habe schon Rousseau formuliert (ebd., S. 255), doch es war Fröbel, der daraus die Theorie der ganzheitlichen Erziehung entwickelte. Bemerkenswert ist, dass Fröbel in der ersten Ausgabe der *Essays* von 1868 als „Reformer“ noch gar nicht vorkommt. Quick reagierte also auf die Praxis der Kindergärten, die Theorie lag ja längst vor. Fröbel ist schon 1852 gestorben, ohne zunächst in der angelsächsischen Welt beachtet zu werden.

Die Besonderheit der Theorie Fröbels wird 1890 von Quick so begründet:

„The prominence which Froebel gave to action, his doctrine that man is primarily a doer and even a creator, and that he learns only through ‚self-activity‘, may produce great changes in educational methods generally, and not simply in the treatment of children too young for schooling. But it was to the first stage of life that Froebel paid the greatest attention, and it is over this stage that his influence is gradually extending” (ebd., S. 405).

„Self-activity“ ist tatsächlich ein wichtiges Stichwort der amerikanischen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zentral ist auch die Vorstellung, das Kind sei primär ein „doer“ und „creator“; die „neue Erziehung“ wird auf Handeln bezogen, die neuen Methoden sind Aktivierungsmethoden, und sie sind nicht auf das Vorschulalter beschränkt. Dafür finden sich entsprechende Zitate bei Fröbel, aber es ist nicht der Kern seiner Theorie.

- Kilpatrick (1916, S. VIII) nannte die Ideen Fröbels bereits im Vorwort seien Buches „the esoteric doctrine of a conservative kindergartner“.
- Keine seiner grundlegenden Doktrinen sei haltbar³⁹⁰
- und viele Annahmen „tended to be fantastic in the extreme“ (ebd., S. 57).

Das gelte besonders für die Erziehungspsychologie (educational psychology), also das Konzept der Entwicklung des Menschen, die inneren Ideen des Kindes und die Theorie des Spiels, die als unpädagogisch und konservativ entlarvt werden. „Entwicklung“ im Sinne Fröbels basiere auf der Annahme, dass die Kindheit wiederhole, was die Menschheitsentwicklung vorgebe; diese Annahme sei philosophisch wie anthropologisch unhaltbar (ebd., S. 59/60).

Dass bestimmte Ideen in der Seele des Kindes „schlummern“ und nur „geweckt“ werden müssten (ebd., S. 61), sei ein platonischer Anachronismus, der ebenso als unhaltbar angesehen werden müsse. Das Kind trage keine Vorbestimmung in sich (ebd., S. 62ff.), es folge keinem göttlichen Telos und sei auch nicht von der Natur zum „Kindsein“ ausersehen (ebd., S. 64f.). Solche Annahmen weise die moderne empirische Psychologie zurück (ebd., S.

³⁹⁰ *Nature as divine, The universal law of development, The parallelism of all development, The meaning of development, The doctrine of inter-connectedness, and The law of opposites* (Kilpatrick 1916, S. 1-17). Weder ist das Göttliche grundlegend für die Erziehung, schon gar nicht als pantheistische Natur im Sinne Schellings, noch gibt es universelles Gesetz der Entwicklung ausserhalb der Evolution, einen Parallelismus in jeder Entwicklung, eine natürliche Teleologie, einen inneren Zusammenhang aller Dinge oder ein Gesetz der Opposition.

65), und zwar „with scorn and derision” (ebd., S. 66),³⁹¹ also unnachichtig und ohne Empathie für das, was Fröbel möglicherweise sagen wollte.

Das Herzstück der Pädagogik Fröbels sei die Symboltheorie. Sie sei, so Kilpatrick, besonders unsinnig, weil sie darauf beruhe, dass Kinder Keime von Ideen in sich tragen, die sich in Kontakt mit Symbolen zu vollen Ideen entwickeln sollen (ebd., S. 68). Wenn es mit einem Ball spielt, entwickelt das Kind keine Vorstellung von der Welt, nur weil diese auch rund ist. Generell gesagt: Kinder tragen keine „Keime” in sich, Keime sind lediglich Metaphern, die pädagogisch Wünschenswertes ausdrücken sollen, nicht jedoch die psychische Realität des Lehrens und Lernens bezeichnen. Es gibt auch keine inhärente Beziehung zwischen dem Symbol und dem Symbolisierten, die nötig wäre, wenn kleine Kinder über den Umgang *mit* Symbolen die *von* den Symbolen repräsentierte Welt lernen sollen. Zudem zeigt die empirische Beobachtung nicht, dass der Geist und die Interessen des Kindes Symbole aufgreifen (*seize upon*), um zu der symbolisierten Welt zu gelangen. Und schliesslich gibt es keinen Hinweis darauf, dass die Spielaktivität des Kindes über das Erleben des Symbols den Keim der Idee zu einem höheren Bewusstsein entwickelt (ebd., S. 71/72).

Es handelt sich um eine Erfindung Fröbels, die Kontrollabsichten dient und so die Freiheit in der Erziehung beschränkt (ebd., S. 82).

For Froebel “education is in fact but the process of securing such an *unfolding* of what was from the first divinely *enfolded*. Moreover, the germ contains and is an exact and proper plan of what the adult form should be. Under such conditions, that education is best which fosters most completely the full and unhampered unfolding of the original germ. The business of the teacher is to supply the conditions demanded by the innate plan, and to ward off any influence which might hinder its unfolding. The curriculum consists exactly of those conditions called for by the germ” (ebd., S. 82/83).

Was aber wäre die *adäquate* Theorie? Wie kann vermieden werden, was noch der von Kilpatrick eher verständnisvoll dargestellten Theorie des kindlichen Spiels³⁹² anhaftet, nämlich quasi-metaphysische Ideen für empirische Verhältnisse zu halten (ebd., S. 102)? Die Spielgaben Fröbels, also die Bedingung seines Erfolges,³⁹³ hängen ab von einer wesentlich falschen und irreführenden Theorie, die ersetzt werden muss, wenn wirklich von einer „new education” die Rede sein soll. Die *falsche* Theorie, das *irreführende* Paradigma, fasst Kilpatrick abschliessend so:

„Education is essentially the unfolding of the *child germ*. To this end the child must play with the symbol or symbols of the mental content *implicit in the germ*. The end of education is the full knowledge of the *all-inclusive Unity*, God. This knowledge must in implicit form be present *at birth* in the mind germ. The child must accordingly begin his education with a symbol of this all-inclusive Unity, and must continue his development by using other symbols which themselves develop from the first symbol. The *ball* furnishes the *initial* symbol of the all-inclusive Unity, and is at the same time the germ from which the other gifts *are derived*” (ebd., S. 112; Hervorhebungen J.O.).

³⁹¹ *Scorn* ist „Verachtung”, „Spott” und „Hohn”; *derision* ist „Gespött”.

³⁹² „Self-activity and play” werden mit John Deweys „doctrine of interest and self-expression” zusammengebracht (Kilpatrick 1916, S. 96ff.).

³⁹³ Die Spielgaben wurden zur methodischen Grundlage der Entwicklung der Kindergärten und ihres Personals.

Die „moderne Psychologie“, folgen wir Kilpatrick, befreit die Pädagogik von derartigen Spekulationen, und sie befreit damit zugleich das Kind, das unbefangener Beobachtung zugänglich wird. Aber warum war dann die Kindergarten-Pädagogik so erfolgreich? Und wieso gilt Fröbel gerade in der angelsächsischen Pädagogik bis heute als zentrale Figur der modernen Erziehung? Um diese Fragen beantworten zu können, muss die Geschichte anders erzählt werden als von Ehm, Petersen, Quick oder Kilpatrick. Ihre Wertungen unterscheiden sich, ihr Ansatz jedoch nicht. Sie gehen aus von Fröbels Theorien, aber nicht von der in seinem Namen begründeten Praxis, die möglicherweise ganz fern von der Theorie entwickelt wurde. Zudem: War Fröbel wirklich der Erfinder des Kindergartens?

Seine amerikanischen Anhänger gingen davon wie selbstverständlich aus. Aber das lässt sich gut erklären, weil sie entweder Fröbel selbst noch kannten oder aber nach seiner Methode ausgebildet wurden, ohne die Alternativen zu kennen. Die drei Schlüsseldaten der Anfänge sehen so aus:

- Der erste Kindergarten in den Vereinigten Staaten war deutschsprachig, er wurde 1856 von Margarethe Meyer-Schurz in Watertown, Wisconsin gegründet.
- Elizabeth Palmer-Peabody eröffnete 1860 in Boston den ersten englischsprachigen Kindergarten.
- Und Susan Blow organisierte 1873 in St. Louis den ersten Kindergarten,³⁹⁴ der mit öffentlichen Mitteln finanziert wurde.

Margarethe Meyer stammte aus Hamburg und war Tochter eines wohlhabenden Fabrikanten. Sie besuchte in Hamburg die erste Hochschule für das weibliche Geschlecht und heiratete 1852 in London Carl Schurz,³⁹⁵ der in Bonn studiert hatte und ein Aktivist der deutschen Revolution von 1848 war. Beide emigrierten in die Vereinigten Staaten, mit ihrer Mitgift konnte eine Farm in Watertown erworben werden. Hier entstand der erste amerikanische Kindergarten. Margarethe Meyers ältere Schwester Bertha, verheiratete Ronge, hatte 1851 in London einen Kindergarten gegründet und war 1849 noch von Fröbel selbst ausgebildet worden.

Elizabeth Palmer-Peabody,³⁹⁶ eine der grossen amerikanischen Reformpädagoginnen des 19. Jahrhunderts, selbst Mutter von sieben Kindern, hörte 1859 zum ersten Male von

³⁹⁴ Der „Des Peres-Kindergarten“ war Teil einer Schule, die ein eigenes, grosszügiges Gebäude erhielt und bis 1935 Bestand hatte. Heute ist dort ein Schul- und Kindergartenmuseum untergebracht.

³⁹⁵ Carl Schurz (1829-1906) war kommandierender General im Bürgerkrieg und machte anschliessend als Senator politische Karriere. Er war zudem von 1876 bis 1881 Innenminister (Interior Secretary) der Vereinigten Staaten. Margarethe Meyer-Schurz (1833-1876) starb bei der Geburt ihres gemeinsamen Sohnes Herbert.

³⁹⁶ Elizabeth Palmer Peabody (1804-1894) stammte aus Billerica in Massachusetts. Sie das älteste von sieben Kindern. Ihre Eltern waren beide Lehrer, und auch sie unterrichtete von 1822 an, also mit achtzehn Jahren. Ihre erste Schule hatte grossen Erfolg, nachdem 1826 William Ellery Channing (1780-1840) seine Tochter dort einschrieb. Channing war einer der berühmtesten Prediger der Vereinigten Staaten. Auch die Peabody School war kurzlebig, weil die Finanzen schlecht verwaltet wurden. Danach organisierte Elizabeth Peabody als erste überhaupt „reading parties“, auf denen Frauen in Boston von 1832 an in Philosophie und Literatur unterrichtet wurden. Nach dem Ende der Temple School war sie die erste Verlegerin in Boston, ihr Verlag wurde unter dem

Fröbel und besuchte 1867 und nochmals 1871 Kindergärten in Europa, darunter auch in Deutschland, um zu sehen, wie Kindergärten von den Frauen geführt wurden, die Fröbel, der 1852 gestorben war, noch selbst ausgebildet hatte (Ronda 1999, S. 293f.). 1854 hatte Henry Barnard in der Zeitschrift *American Journal of Education* wohl zum ersten Male in den Vereinigten Staaten den Ausdruck „Kindergarten“ gebraucht. Danach erschienen weitere Artikel in verschiedenen Zeitschriften, aufmerksam auf Fröbel und seine Ideen wurde Elizabeth Palmer-Peabody aber erst durch Margarethe Schurz, und zwar anlässlich eines Besuches in Boston. Was sie beeindruckte, waren die Kinder von Margarethe und Carl Schurz, die bis zum Alter von sechs Jahren frei aufwuchsen und an denen der Erfolg des Kindergartens abgelesen wurde (ebd., S. 272ff.).

Susan Blow³⁹⁷ hatte die Kindergarten-Pädagogik in Deutschland kennengelernt. Anders als Margarethe Meyer-Schurz und Elizabeth Palmer-Peabody wurde sie bereits zur Kindergärtnerin ausgebildet. Sie studierte 1872 für ein Jahr bei Maria Kraus-Boelté in New York, die ihrerseits durch Fröbels Frau Louise in Hamburg ausgebildet worden war und zu den Pionieren der Kindergarten-Bewegung in den Vereinigten Staaten zählt. Alle drei Gründungen hatten also direkt oder indirekt mit Fröbel zu tun, und zwar zu einer Zeit, als seine Schriften noch gar nicht übersetzt waren. Fröbel war als Erzählung präsent, nicht wirklich mit seiner Philosophie. Mit ihr wäre in St. Louis wohl kaum der erste öffentliche Kindergarten der Vereinigten Staaten eröffnet worden. Und Susan Bow wäre nicht im Nachruf der *New York Times* „mother of the kindergarten“ genannt worden (*New York Times* March 29, 1916).

Aus diesen bescheidenen Anfängen entwickelte sich eine pädagogische Bewegung, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in den grossen Städten der Vereinigten Staaten an Einfluss gewann. Das Thema der Erziehung kleiner Kinder ausserhalb des Elternhauses mit Betreuungspersonen, die dafür ausgebildet waren, wurde in der öffentlichen Diskussion stark beachtet und fand erstaunlich schnell Zuspruch. Das praktische Konzept des Kindergartens war jedoch zunächst noch alles Andere als einheitlich und entwickelte sich erst *mit* der Bewegung. Anders als Kilpatrick oder Quick später vermuteten, spielte die Philosophie Fröbels dabei kaum eine Rolle. Der Aufbau einer eigenen Organisation verlangte wohl eine Leitfigur, aber die Regeln der Arbeit wurden weitgehend praktisch entwickelt. Das Kind der Kindergartenpädagogik ist also keineswegs das Fröbels.

Zunächst orientierte sich die amerikanische Bewegung noch weitgehend an deutschen Vorbildern, die nach Beendigung des fast zehnjährigen Kindergartenverbots in Preussen starken Auftrieb erhalten hatten. Die Regierung Preussens hatte mit Erlass vom 7. August 1851 das Führen von Kindergärten verboten. Das Verbot bestand bis 1860. Begründet wurde das Verbot mit dem Vorwurf, Fröbels Kindergärten würden zum Atheismus und so zur Aufrührer erziehen. Fröbel hatte die Revolution von 1848/1849 begrüsst, seine Pädagogik galt in der Frankfurter Nationalversammlung als demokratisch und Fröbel wurde zu einer politischen Figur. Er selbst glaubte im Blick auf das Verbot an eine Verwechslung mit

Namen „E.P. Peabody“ geführt, weil eine weibliche Verlegerin als unerhört galt. Ihr Boston Book Shop in der 13 West Street wurde im Juli 1840 eröffnet und war schnell ein Zentrum der Transzendentalisten. Er blieb dies mehr als zehn Jahre lang. Nach dem Ende dieses Unternehmens arbeitete Elizabeth Peabody für kurze Zeit wieder als Lehrerin und verkaufte danach zehn Jahre lang selbst gemachte Lehrmittel. Während dieser Zeit entdeckte sie Friedrich Fröbel.

³⁹⁷ Susan Elizabeth Blow (1843-1916) wurde in St. Louis geboren und wuchs in einer wohlhabenden Familie auf. Von 1859 besuchte sie eine Privatschule in New York, die Ausbildung musste wegen des Bürgerkrieges abgebrochen werden. Susans Vater wurde 1869 amerikanischer Botschafter in Brasilien. Sie begleitete ihn dorthin und besuchte anschliessend Deutschland, wo sie die Kindergartenpädagogik kennenlernte.

seinem Neffen Karl Fröbel, der 1849 in Hamburg eine Hochschule für Mädchen gegründet hatte. Das Verbot bezog sich aber auf beide, wie den Akten zu entnehmen ist (Baader 2007).

Nach 1860 wurden in Preussen und in anderen deutschen Ländern zahlreiche Kindergärten gegründet, für die eigenes Personal geschult wurde. Den Ausdruck „Kindergarten-Pädagogik“ prägte zwei Jahre später der Berliner Lehrer Hermann Pösche (1862);³⁹⁸ daraus wurde dann rasch ein Fachterminus, wenngleich keine einheitliche Doktrin. Weitere zehn Jahre später beschrieb der deutsch-amerikanische Verleger Emil Steiger in New York das „Froebel’sche System“ des Kindergartens und legte dar, wie seine Adaption für die Vereinigten Staaten bewerkstelligt werden kann (Steiger 1872). Danach entstanden zunächst vor allem in den Mittelschichtquartieren der amerikanischen Städte Vorschuleinrichtungen für die Erziehung kleiner Kinder, die eigenständig und selbstbewusst lernen sollten.

- Das „rote-learning“,³⁹⁹ also die Standardsituation des zeitgenössischen Schulunterrichts, wurde ebenso ausgeschlossen wie die Praxis des rücksichtslosen Disziplinierens.
- Im Kindergarten sollten die Kinder behütet werden und spielerisch lernen können, abgegrenzt und unterschieden von der Schule.
- „Kindergarten“ wurde zu einem eigenständigen Wort in der amerikanischen Umgangssprache, das aus der Erziehung nicht mehr wegzudenken ist.

Diesem Ziel des kindgerechten und aktiven Lernens folgte eine von unten organisierte pädagogische Bewegung. 1874 wurde in Boston die Mother’s Study Class gegründet, aus der die örtliche Froebel Society entstand. 1876 gründete Mary Emily Williams, die Frau des Fabrikanten Eliphalet W. Blatchford, den ersten Kindergarten der Stadt Chicago. Im Oktober 1880 fand die Gründungsversammlung der Chicago Free Kindergarten Association statt. Die Entwicklung in anderen Städten verlief ähnlich über private Trägergruppen und zahlreiche Kindergartenvereine.⁴⁰⁰ Die Bewegung wurde bald so populär, dass die Komponistin Jane Artes schon 1878 einen vierhändigen *Kindergarten-Waltz* für das Klavier schrieb.

Auch die zentrale Zielformel war bald gefunden. Im Januar 1893 schrieb Angeline Brooks vom New York College for the Training of Teachers⁴⁰¹ in einem offenen Brief an die Zeitschrift *The Century*:

„The true kindergarten regards not only the intellect, but aims to cultivate the heart and to train the hand“ (Brooks 1893).

Die Metapher des „Kindgartens“ prägte Friedrich Fröbel, allerdings ist die Einrichtung selbst nicht von ihm erfunden worden, wie oft angenommen wird. Fröbel

³⁹⁸ Hermann Pösche (1826-1907) war von 1850 bis 1852 Lehrer für Deutsch an der Erziehungsanstalt von Keilhau. Später war er als Lehrer und Erzieher am städtischen Friedrichs-Waisenhaus in Berlin tätig.

³⁹⁹ Die Ausgabe 1850 des Wörterbuchs von Noah Webster definiert „rote“ so: „to fix a memory by means of frequent repetition.“

⁴⁰⁰ Ein Vorbild war die schon 1811 in Wien gegründete „Gesellschaft adeliger Frauen zur Beförderung des Guten und Nützlichen.“ Die Gesellschaft setzte sich früh für die Errichtung von Bewahranstalten für kleine Kinder ein.

⁴⁰¹ Das College ist 1887 mit Gelder des Mäzenin Grace Hoadley Dodge (1856-1914) gegründet worden. 1892 wurde daraus das Teachers College der Columbia University.

verbrachte mehrere Jahre als mehr oder weniger erfolgreicher Erzieher in der Schweiz und gründete nach seiner Rückkehr 1837 in der thüringischen Gemeinde Blankenburg eine „Pflege-, Spiel- und Beschäftigungsanstalt“ für Kleinkinder. Solche Gründungen waren durchaus nicht selten, wenngleich dafür noch nicht der Name „Kindergarten“ zur Verfügung stand. „Warteschulen“, „Infant Schools“, „Krippen“ oder „Asyle“ für kleine Kinder entstanden in ganz Europa, allerdings zunächst nur als Einrichtungen für die Armen und lediglich verbunden mit religiöser Unterweisung. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden allein im deutschen Sprachraum zahlreiche Schriften zu dem Thema veröffentlicht, für das sich allmählich der Ausdruck „Bewahr-“ oder „Beschäftigungsanstalt“ einbürgerte. Das komplizierte Wort „Kleinkinderbewahranstalten“ stand für Kindergärten, bevor diese Bezeichnung üblich wurde.

Schon im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hatte der Elsässer Pfarrer Johann Friedrich Oberlin Kleinkinderschulen eingerichtet, in denen Kinder praktisch lernen konnten und nicht nur religiös erzogen wurden. Oberlin war zunächst Hauslehrer in Strassburg und wurde 1767 auf eigenen Wunsch Pfarrer im Steintal (Ban de la Roche), einem abgelegenen Kirchsprengel in den Vogesen nahe Lothringen, dem mehrere kleine Dörfer angehörten. Einer der Orte hiess Waldersbach (auch Waldbach); das Dorf hatte kaum hundert Einwohner und war wie alle anderen Gemeinden arm. Viele Familien lebten heruntergekommen und waren verwaorlost, Schule gehalten wurde nur im Winter, die Kinder sprachen einzig das bäuerliche Patois und die wenigsten von ihnen konnten lesen.

Hier entstand 1770 die erste „Strickschule“, eine Kleinkinderschule für Mädchen, nachdem ein Jahr zuvor die Schulpflicht eingeführt und eine Elementarschule eröffnet worden war. Weitere dieser Schulen folgten, später besuchten auch Jungen Strickschulen, in denen Handfertigkeit gelernt wurde. Die Schulen waren Teil einer grossen Sozialreform, die den Strassenbau ebenso umfasste wie den Geldverkehr oder die Gründung eines landwirtschaftlichen Vereins, die 1778 erfolgte. Auch die Heimindustrie wurde gefördert, Leihkassen wurden eingerichtet und zur Ansiedlung von Handwerk wurden junge Männer gezielt in Berufslehren ausserhalb des Steintals vermittelt. Zur Unterweisung der Erwachsenen richtete Oberlin eigene Kurse ein, die jeweils am Donnerstagabend stattfanden. 1813 liess sich der Basler Unternehmer Johann Lucas Legrand mit einer mechanischen Baumwollspinnerei im Steintal nieder und stabilisierte den wirtschaftlichen Aufschwung im westlichen Elsass.

Oberlins pädagogische Mitarbeiterin wurde von 1778 an die damals fünfzehnjährige Louise Scheppler. Sie führte ein Jahr später die Strickschule, die zunächst nur an zwei Wochentagen geöffnet war, weil alle Kinder - auch die kleinen - arbeiten oder im Haushalt helfen mussten. In ihrer ersten Schule erhielten die Kinder Handarbeitsunterricht, sie wurden mit den Anfangsgründen von Erdkunde und Naturlehre bekannt gemacht, lernten singen, ihnen wurden biblische Geschichten erzählt und sie wurden auch unterwiesen in elementarer Körperpflege. Zudem lernten sie beten, Respekt vor den Eltern und Gottesfurcht. Die Schule hielt sie zur Pünktlichkeit an, achtete auf die Formen des Benehmens und versuchte ihnen die Gegenwart Gottes verständlich zu machen. Christliche Unterweisung wurde so verbunden mit Elementarunterricht (Psczolla 1988).

Die Entwicklung der Erziehung kleiner Kinder ist in der Folgezeit primär von Frauen geprägt worden. Ein Beispiel dafür ist die anhaltinische Fürstin Pauline zur Lippe. Sie gründete 1802 in Detmold eine „Aufbewahrungs-Anstalt kleiner Kinder“, Träger war die eigens dafür eingerichtete Fürstin-Pauline-Stiftung, die bis heute Bestand hat. In der Kinderbewahranstalt wurden Säuglinge und Kinder bis zu fünf Jahren in den Sommermonaten

ganztägig versorgt, sie erhielten reinliche Kleidung und durften im Garten unter Anleitung spielen. Auf diese Weise wurden die Mütter entlastet und konnten ihrer Arbeit nachgehen. Auch diese Einrichtung besteht bis heute, nachdem sie 1856 den Namen „Paulinenanstalt“ erhalten hatte. Sie war schon zur Zeit der Gründung Teil eines grossen Pflegekomplexes, der ein Krankenhaus, ein Arbeitshaus, ein Waisenhaus sowie eine Erwerbsschule für Mädchen umfasste.

Die Fürsorge sollte von Almosen, die ohne Gegenleistung vergeben werden, auf Arbeit und Selbsttätigkeit umgestellt werden. Für dieses Projekt interessierten sich zahlreiche Besucher, der Versuch erregte in Deutschland grosses Aufsehen und galt bald als mustergültig. Der pädagogische Schriftsteller Christian Heinrich Wolke empfahl 1805 sogar die flächendeckende Einführung solcher Kinderbewahranstalten, eine Prognose, die sich im Verlaufe des 19. Jahrhunderts als zutreffend herausstellen sollte. Wolke hatte auch die Idee, für die kleinen Kinder eigens für sie geschaffene „Denklehrzimmer“ einzurichten, in denen sie selbständig Entdeckungen machen sollten. Die Idee wurde nie verwirklicht, aber sie zeigt ein gestiegenes Interesse am Lernverhalten kleiner Kinder und an der Entwicklung ihrer Kognitionen.

„Engelgarten“ (angyalkert) nannte Therese Gräfin von Brunsvik eine Einrichtung für Kleinkinder, die am 1. Juni 1828 in der ungarischen Stadt Buda (Ofen)⁴⁰² eröffnet wurde. Der Ort war die Mikogasse 8, das Haus war das ihrer Mutter. Finanziert wurde die Einrichtung wesentlich durch die Gräfin selbst, allerdings wurde auch Schulgeld erhoben, weil die Eltern keine Almosen erhalten und nicht aus ihrer pädagogischen Verantwortung entlassen werden sollten. Elf weitere Gründungen folgten unmittelbar danach, 1836 entstand ein Verein und 1837 wurde eine Ausbildung für die Erzieherinnen eröffnet, die bis heute besteht. Als die Gräfin starb, im Jahre 1861, gab es in Ungarn rund 80 Engelgärten, die sich stark von den Kindergärten Fröbels unterschieden.

Massgebend für die Konzeption der Gräfin war Samuel Wilderspains Buch über die Infant Schools von 1823,⁴⁰³ das der österreichische Kaufmann und Philanthrop Josef Wertheimer 1826 übersetzt hatte. „Infant schools“ sind curricular gesteuerte Vorschulen, die nach einem straffen Zeitplan fachbezogenen Unterricht erteilen. Das Spiel als genuine Beschäftigung des Kindes wurde abgelehnt, der Zweck war deutlich die Vorbereitung auf die Primarschule. 1841 korrespondierte die Gräfin Brunsvick mit Fröbel, der inzwischen bekannt geworden war. Ihr Brief ist nicht überliefert, wohl aber seine Antwort, in der der „wirkliche Kindergarten“ skizziert wird, der auf der „Natur“ des Kindes aufbaut und das Spiel in den Mittelpunkt stellt. Nur das, so Fröbel, entspricht der Schöpfung, also nicht der vorschulische Unterricht (Friedrich Fröbel 1944, S. 26ff.).

Zur gleichen Zeit wurden im deutschen Sprachraum von evangelischen Pfarrern zahlreiche Kinderbewahranstalten gegründet, die aus der Idee der Diakonie⁴⁰⁴ erwachsen, also der Unterstützung christlicher Elternhäuser durch die Kirche. Bereits 1835 hatte Theodor Fliedner zusammen mit seiner Frau Friedrike die erste „Kleinkinderschule“ in Kaiserswerth bei Düsseldorf eröffnet, wo Fliedner seit 1822 als Pfarrer tätig war. 1838 gründete Pfarrer

⁴⁰² Die Stadt zählte 1821 rund 25.000 Einwohner, nahezu alle waren Deutsche. Die Zusammenlegung mit Pest und Obuda zum heutigen Budapest erfolgte erst 1873.

⁴⁰³ *Infant education; or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor, From the Age of Eighteen Months to Seven Years. With An Account of the Spitalfields' Infant School, and the System of Instruction there Adopted.* London: W. Simpkin & R. Marshall 1823. (Dritte verbesserte Auflage 1825)

⁴⁰⁴ Das griechische Wort *diakonia* lässt sich wörtlich mit „durch das Haus“ übersetzen und meint im übertragenen Sinne den Dienst an christlichen Häusern.

Johann Samuel Blumröder in Marlishausen (Thüringen) eine Bewahranstalt für kleine Kinder, und ein Jahr zuvor hatte der Pfarrer und spätere Kirchenrat Friedrich Lehmus in Fürth einen ähnlichen Schritt unternommen. Ein bekanntes Beispiel ausserhalb der evangelischen Kirche ist die Kleinkinderschule von Philipp Emanuel Fellenberg in Hofwil bei Bern, die 1841 eingerichtet wurde.

Es war also im Kern nichts Ungewöhnliches, als Friedrich Fröbel am 28. Juni 1840 im Rathaussaal von Bad Blankenburg in Thüringen den „Allgemeinen deutschen Kindergarten“ gründete. Die Bezeichnung „Kindergarten“ setzte sich durch, weil sie mit einem eigenen Konzept verbunden war, das sich von der Schule abgrenzte und sehr stark die Rolle der Mütter betonte. Damit war eine Abgrenzung gegeben: Kindergärten sind keine Infant Schools. Wilderspains (1825, S. 53ff.) Idee, einfach die Schulorganisation auf die Kleinkindererziehung zu übertragen, wurde verworfen und durch eine mächtige Alternative ersetzt, die vom „Grundtrieb“ des Kindes ausgeht und - wie Fröbel betonte - auf Belohnungen des Lernens oder Strafen weitgehend verzichten kann (Friedrich Fröbel 1944, S. 28f.). Für die Verbreitung dieses Konzepts sorgten Frauen, die oft noch von Fröbel ausgebildet waren oder ihm persönlich nahestanden.

Ein prominentes Beispiel ist die bereits erwähnte Maria Kraus-Boelté,⁴⁰⁵ die von 1854 an bei Luise Fröbel in Hamburg gelernt hatte, mehrere Jahre in England tätig war und 1872 durch Vermittlung von Elizabeth Peabody in die Vereinigten Staaten kam. Die Einladung war verbunden mit der Zusicherung einer Stelle. Maria Kraus-Boelté unterrichtete an der privaten Henrietta B. Haines School in New York⁴⁰⁶ und sollte dort Musterklassen für Kindergärten aufbauen. Ein Jahr später eröffnete sie zusammen mit John Kraus in New York ein Ausbildungsseminar für Kindergärtnerinnen,⁴⁰⁷ das zu einem Nukleus der Bewegung werden sollte und das Maria Kraus-Boelté vierzig Jahre lang leitete. Sie bildete mehr als tausend junge Frauen aus,⁴⁰⁸ die nach ihren Prinzipien der Kindergarten-Erziehung professionalisiert wurden.

Hier entstand der erste illustrierte *Kindergarten-Guide*, ein Lehrwerk, das 1877 in zwei Bänden veröffentlicht wurde, gleichzeitig in New York und in London (Kraus Boelte/Kraus 1877). Beschrieben werden hier die Spiel- und Lernmaterialien, die den Fokus der Fröbel-Pädagogik ausmachen. Spielgaben oder „gifts“ werden in sechs Klassen unterteilt, sie beginnen mit dem Ball und enden mit den Würfeln. Damit lernen kleine Kinder zwischen drei und sieben Jahren nicht, wie bei den Edgeworths, in einer häuslichen Umgebung, sondern in einem eigens für sie arrangierten Lernraum. Das Lernen folgt nicht einfach Anlässen, sondern einem didaktischen Prinzip. Vorausgesetzt wird, wie bei Fröbel, das sich bewegende und im Spiel sich selbst fortentwickelnde Kind (Friedrich Fröbel 1944, S. 28).

⁴⁰⁵ Maria Kraus-Boelté (1835-1918) stammte aus einer reichen Familie in der Gemeinde Hagenow, das dem Grossherzogtum Mecklenburg-Schwerin zugehörte. Maria Boelté besuchte nie eine Schule, sondern wurde im Haus ihrer Eltern erzogen. Sie gehörte 1854 zu den ersten Schülerinnen von Louise Fröbel in Hamburg und wurde zur Kindergärtnerin ausgebildet. Maria Boelté unterrichtete vier Jahre lang am Kindergarten von Bertha Meyer-Ronge (1818-1863) in London, der 1851 eröffnet worden war. Maria Boelté kehrte 1867 nach Hamburg zurück und eröffnete dort einen eigenen Kindergarten, dem eine weitere Gründung in Lübeck folgte. 1872 nahm sie eine Einladung von Henrietta B. Haines an und ging nach New York.

⁴⁰⁶ Die von Henrietta B. Haines (1816-1879) im Jahre 1851 gegründete *English, French and German School for Young Ladies* befand sich im Gramercy Park an der 20. Strasse.

⁴⁰⁷ Kraus Seminary for Kindergartners. Bis 1890 war dem privaten Seminar auch ein Modellkindergarten angeschlossen. Die erste amerikanische Ausbildungsanstalt für Kindergärtner ist 1868 von Matilde Kriege in Boston gegründet worden. 1916 gab es Dutzende solcher Einrichtungen im ganzen Land, die zumeist privat geführt wurden (Hesperides 1916, S. 230ff.).

⁴⁰⁸ New York Times November 3, 1918.

Die Idee des aktiven Lernens wird am Beispiel der ersten Spielgabe - Bälle in den Farben des Regenbogens - so erläutert:

„A child quickly learns to observe and compare. The ball gives the element of *form*, *color* and *motion* and the child finds the best opportunity in this simple body, for the observation and comparison of size, form, color and motion” (Kraus Boelte/Kraus 1877, S. 3).

Das Kind lernt an und mit den Spielgaben Operationen des Geistes. Das Ziel war, mit natürlichen Formen „the intelligence of childhood“ zu fördern (ebd., S. 27), was wenig zu tun hatte mit Fröbels Theorie des „grossen Ganzlebens“ (Friedrich Fröbel 1944, S. 29), aber etwas aussagt über den Kontext der amerikanischen Kindergartenbewegung. Sie entwickelte sich in der bürgerlichen Mittelschicht, für die der Gedanke der intellektuellen Förderung im Mittelpunkt stand. Mit den Formen oder Spielgaben sollten die Kinder aber nicht nur eine abstrakte Anschauung gewinnen, sondern zugleich einen Sinn für Schönheit (Kraus Boelte/Kraus 1877, S. 38f.).

In den Vereinigten Staaten wurde der Kindergarten auch verstanden als anregende soziale Lernumgebung ausserhalb der Familie. Die Kinder erfahren, schrieb Elizabeth Peabody 1877, eine „soziale Republik“,⁴⁰⁹ die sie auf die demokratische Gesellschaft vorbereitet. Hier lernen sie, wie man erfindet, Rätsel löst und experimentiert, aber auch, wie man zuhört und Geschichten versteht. Sie lernen für sich und mit anderen. Die Kinder können mit Bausteinen selber bauen und dabei nach Belieben ihre Phantasie einsetzen. Jedes Kind sollte zudem Zugang zu einem Garten haben, in dem es praktisch arbeiten und der Natur nahe sein kann. Und jedes Kind sollte Musik hören und Instrumente spielen können, also auch in dieser Hinsicht aktiv sein (Peabody/Mann 1877, S. 13ff.).

Ohne ein dazu passendes kulturelles Umfeld wäre diese Pädagogik kaum sehr erfolgreich gewesen. Das Bild des „aktiven Kindes“ war in der amerikanischen Kinderliteratur fest verankert, bevor und während die Kindergarten-Bewegung ihren Durchbruch erlebte. Nicht zufällig bezieht sich Elizabeth Peabody zustimmend auf Anna Barbauld's „beautiful prose hymns“, wenn sie erklärt, wie in ihrem Kindergarten in Boston die Kinder die Schönheiten der Natur erleben (ebd., S. 32). Sie werden nicht einfach unterrichtet, sondern entdecken die Welt, indem sie spielen und aktiv sind (ebd., S. 34). Der „Kindergärtner“ muss nur die „natural activity of childhood“ unterstützen (ebd., S. 35), „according to the laws of creative order“, die sich im Spiel der Kinder zeigen (ebd., S. 35/36).

Das entdeckende Lernen setzt die Bewegung des Körpers voraus (ebd., S. 39), damit zusammenhängend die spielerische Kreativität und die Beweglichkeit der Phantasie, die der eines Künstlers nahekomme.

„In this childish play, there is all the subjective part of a genuine work of art; the effort being to dramatize, or embody in form, the inward fancy, no less than in the case of the most mature, and successful artist. The child seizes whatever materials are at hand to give objectivity to what is within; and he is only baffled in the effect, because he is not developed enough in understanding, and has not knowledge enough to discover or appreciate means appropriate to his ends” (ebd., S. 45).

⁴⁰⁹ Eine ähnliche Formel findet sich rund zwanzig Jahre früher in einer belgischen Propagierung des Kindergartens. In ihm, heisst es, finde das Kind „la société de ses semblables“ (Jacobs 1859, S. 52).

Die Innovation des Kindergartens hatte Elizabeth Peabody bereits 1862 in der Zeitschrift *Atlantic Monthly* begründet. Es handle sich nicht, schreibt sie, um die alte *Infant School*, deren einziger Zweck es gewesen sei, die Kinder auf Kosten ihrer natürlichen Entwicklung zu disziplinieren. Aber der Kindergarten wird auch von der öffentlichen Primarschule abgegrenzt, die sich ebenfalls nicht an der Natur des Kindes orientiere. Ein Kindergärtner (*gardener*) ist kein Lehrer, weil er sich auf die Kinder und nicht auf die Schule einstellt:

„He studies their individual natures, and puts them into such circumstances of soil and atmosphere as enable them to grow, flower and bring forth fruit, also to renew their manifestation year after year. He does not expect to succeed unless he learns all their wants, and the circumstances in which these wants will be supplied, and all their possibilities of beauty and use; and the means of giving them opportunity to be perfected” (Peabody 1862, S. 586).

Louisa Parsons Hopkins,⁴¹⁰ Supervisorin der öffentlichen Schulen von Boston, bezeichnete 1892 die Aktivierung des Lernens der Kinder als den „*spirit of the new education*“ (Parsons Hopkins 1892). Die Beispiele, die sie anführt, reichen vom Kindergarten bis zum *Manual Training* der Jugendlichen. Damit wird das Prinzip generalisiert, es betrifft nicht mehr nur die erste Stufe der Bildung, sondern alle. Das aktive Lernen wird zudem politisch verstanden, die Schule soll der Vorbereitung auf die Rolle als Staatsbürger (*citizenship*) dienen (ebd., S. 102ff.) und der Kindergarten wird als das Fundament der sozialen Erziehung angesehen (ebd., S. 105f.).

Das Curriculum, heisst es, sei in den letzten zehn Jahren radikal verändert worden. Es diene jetzt der aktiven Entwicklung des Kindes:

„The old idea that school education was primarily for the purpose of stocking the child’s mind with facts and rules has passed away, and the new idea that its purpose is the development of all the child’s powers has been brought to the front” (ebd., S. 123).

Das war im Blick auf die Praxis der weitaus meisten Schulen sicherlich weit übertrieben und traf auch im Blick auf Boston, wie sich noch zeigen wird, nur sehr begrenzt zu. Aber der Wandel und vor allem der Wille zum Wandel auch seitens der Behörden waren am Ende des 19. Jahrhunderts unverkennbar. Und die Mentalitäten änderten sich *mit* der Entwicklung, die erstaunliche Verstärker kannte.

Auf der Weltausstellung in Philadelphia 1876⁴¹¹ erhielt der Kindergarten einen eigenen Pavillon, der „*Kindergarten Cottage*“ genannt wurde. Hier wurde der erste öffentliche Modellkindergarten gezeigt. Die Besucher konnten auf einer Bühne vor sich sehen, wie eine Gruppe von Jungen und Mädchen im Kreis sitzend von zwei Kindergärtnerinnen unterrichtet wurde. Die Ausstellung im Fairmount Park war die erste auf amerikanischem Boden. Ruth Burritt leitete die Vorführung, sie war von der Froebel Society aus Boston beauftragt worden,

⁴¹⁰ Louisa Parsons Stone Hopkins (1835-1895) war eine bekannte Schulbuchautorin und Fachdidaktikerin. Bevor sie Supervisorin wurde, war sie Lehrerin an der Swain Free School in New Bedford, Massachusetts.

⁴¹¹ Die Ausstellung feierte den hundertsten Geburtstag der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung. Die Ausstellung wurde am 10. Mai 1876 eröffnet, allein am ersten Tag kamen über 186.000 Besucher, die Gesamtzahl wird auf zehn Millionen geschätzt, das wären etwa 20 Prozent der Gesamtbevölkerung der Vereinigten Staaten.

an drei Tagen der Woche die neuen Prinzipien der Erziehung im Kindergarten anschaulich zu machen. Eine Gruppe von Waisenkindern zeigte, wie im Kindergarten gespielt, gesungen, sich bewegt und Fröbels Spielgaben angewendet werden.⁴¹²

Das Konzept des Kindergartens war eine auch kommerziell vielversprechende Innovation, die eine allmählich zunehmende Nachfrage erlebte. Aus den Gründungen von Pionieren wurde eine amerikanische Institution. Um 1900 besuchten sieben Prozent aller Fünfjährigen Kindergärten, 1922 waren es zwölf Prozent und 1964 mehr als die Hälfte. Das stetige Wachstum wurde begleitet von einer theoretischen Reflexion, die von einer Position ausging, für die schon früh der Ausdruck „Anwalt“ des Kindes gefunden wurde (Rice 1893, S. 4). Auch die Aktivisten der Bewegung wurden „advocates“ genannt (Barnard 1881, S. 623), um sie als engagierte Parteigänger zu bezeichnen, die andere von ihrem Anliegen überzeugen wollten.

Ein einflussreiches und typisches Beispiel ist die Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin,⁴¹³ die 1892 in Scribner's Magazine den wohl ersten Artikel über die Rechte des Kindes veröffentlichte. Sie kam aus der Kindergartenbewegung und ist von der aus Hamburg stammenden Kindergartenpädagogin Emma Marwedel ausgebildet worden, die 1876 von der Frauenrechtlerin Caroline Severance⁴¹⁴ nach Los Angeles geholt worden war und dort ein Kindergartenseminar gründete. Ihre Schülerin hiess zu diesem Zeitpunkt noch Kate Douglas Smith. Sie eröffnete nach ihrer 1878 den Silver Street Free Kindergarten in San Francisco, der für die Kinder der Arbeiter gedacht war und kostenlos besucht werden konnte. Es war der erste seiner Art an der gesamten amerikanischen Westküste. Die Kinder kamen aus einem nahe gelegenen Ghetto, das „Tar Flat“ genannt wurde und als gesetzlos galt.

Kate Wiggins bekanntester Roman *Rebecca of Sunnybrook Farm* (1893) reflektiert diese biographischen Erfahrungen mit einem speziellen Bild des Kindes. Der Roman erzählt von einem wilden Mädchen, das unbändig auf einer Farm aufwächst. Die Titelfigur wird so eingeführt:

„Rebecca was a thing of fire and spirit ... Rebecca was plucky at two⁴¹⁵ and dauntless at five⁴¹⁶ ... Rebecca possessed and showed (a sense of humor) as soon as she could walk and talk ...

She had not been able ... to borrow her parents' virtues and those of others generous ancestors and escape all the weaknesses in the calendar”

(Douglas Wiggin 1903, S. 26).

⁴¹² Die achtzehn Waisenkinder kamen aus dem Home of Friendless Children aus Pennsylvania.

⁴¹³ Kate Douglas Wiggin, geborene Smith (1856-1923), stammte aus Philadelphia, ihre Eltern waren Einwanderer aus Wales. Die Tochter absolvierte die Abbott Academy in Massachusetts, bevor sie an die Westküste ging. In den achtziger Jahren gründete sie zusammen mit ihrer jüngeren Schwester Nora A. Smith (1859-1934) ein Kindergartenseminar. Kate Smith veröffentlichte 1883 ihr erstes Kinderbuch *The Story of Patsy*, dem zahlreiche andere folgten. 1881 hatte sie Samuel Bradley Wiggin geheiratet, mit dem sie nach New York ging. Hier war sie mehrere Jahre lang Vizepräsidentin der New York Kindergarten Association. Nach dem Tod ihres Mannes im Jahre 1889 heiratete sie ein zweites Mal. Kate Douglas Wiggin starb ohne eigene Kinder in der englischen Grafschaft Harrow nach Fertigstellung ihrer Autobiographie, die als *My Garden of Memory* 1923 veröffentlicht wurde.

⁴¹⁴ Caroline Severance (1820-1912) war 1869 eine der Mitbegründerinnen der American Woman Suffrage Association, die für das Frauenwahlrecht kämpfte. Daher kommt der Ausdruck „Suffragetten.“

⁴¹⁵ Mutig wie ein Junge.

⁴¹⁶ Furchtlos und verwegen.

Erzählt wird dann, wie aus einem wilden Mädchen, das ohne Vater aufwächst und sich mit sechs Geschwistern herumschlagen muss, ein verantwortungsvolles Kind wird, das sogar einen High School-Abschluss macht, also die progressiven Erwartungen erfüllt. Der Roman ist 1938 mit Shirley Temple in der Hauptrolle verfilmt worden.⁴¹⁷

Der Artikel über *Children's Rights* fragt eingangs, wem ein Kind gehört, den Eltern, der Gesellschaft oder sich selbst. Die Rechte der Eltern, heisst es, sind grenzenlos, für die der Kinder fehlt jeder Standard (Douglas Wiggin 1892, S. 242). Die Gesellschaft schreitet nur ein, wenn es seitens der Eltern zu brutalen Übergriffen kommt. „But society does nothing, can do nothing, with the parent who injures the child's soul, breaks his will, makes him grow up like a liar or a coward, murders his faith!” (ebd., S. 243). Wenn sich Eltern nur auf ihr „Recht“ berufen, mit ihrem Kind machen zu können, was sie wollen, dann sind sie „unmögliche Eltern“ (ebd.).

- Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm eigene und angemessene Kindheit.
- „There is no substitute for a genuine, free, serene, healthy, bread-and-butter childhood” (ebd., S. 244).
- Nur darauf kann das Leben der Erwachsenen aufbauen, dieses Leben setzt den relativen Freiraum der Kindheit voraus.
- „The child has a right to a place of his own, to things of his own, to surroundings which have some relation to his size, his desires, and his capabilities” (ebd., S. 246).

Das setzt voraus, die Erwachsenen glauben nicht, dass die Kinder „too good“ sind oder besser als sie selbst. Zu dieser Idee des pädagogischen Treibhauses heisst es knapp: „Beware of hothouse virtue“ (ebd., S. 247). Das Kind hat ein Recht „to expect examples“, aber es hat auch ein Recht auf den eigenen Weg, etwas, das die Eltern lernen müssen, ohne dass dies im schulischen Curriculum vorgesehen wäre (ebd., S. 247/248).

John Dewey gebrauchte im April 1899 in Vorträgen vor den Eltern der Elementarschule der Universität von Chicago die berühmte Metapher von der „Kopernikanischen Wende“ der Erziehung, die weg von den Idealen der Erwachsenen und hin zum Kind führt. Die Metapher setzte ein Jahrhundert intensiver Publizistik über aktive und eigensinnige Kinder voraus, anders hätte sie kaum glaubwürdig sein können. Als die deutsche Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow, eine der zentralen Promotoren der Fröbel-Pädagogik, im Frühjahr 1893 kurz vor ihrem Tode die Vereinigten Staaten besuchte, fasste sie ihr erzieherisches Credo in eine Formel, die heute John Dewey zugeschrieben wird: „The children will be much happier and gayer if they are busy in joyous play or *learning through doing*“ (Bülow 1900, S.93). Die wahre Methode des Kindergartens ist „active practice“ (ebd., S. 94) und nicht passive Unterweisung wie in der damaligen Schule (ebd., S. 95).

Die Publikumszeitschrift *The Century* nannte in ihrem Nachruf auf Bertha von Marenholtz-Bülow die Kindergartenbewegung „the most progressive educational movement on the Continent“,⁴¹⁸ aber ohne visuelle und argumentative Unterstützung - ohne öffentliche Meinungsbildung - hätte diese Bewegung gar nicht entstehen können. Ein Wandel in einem so elementaren Bereich wie der der persönlichen Überzeugungen entsteht nicht plötzlich und setzt die ständige Verstärkung der zentralen Argumente voraus, die aber nur dann plausibel sind, wenn die sich mit guten Beispielen verbinden. Daher ist nicht die Theorie des

⁴¹⁷ *Rebecca of Sunnybrook Farm* (Twentieth Century Fox, schwarz:weiss, Dauer 80 Minuten, Regie: Allan Dwan). Die amerikanische Premiere fand am 18. März 1938 statt.

⁴¹⁸ A.H.P.: A Friend of the Kindergarten. In: *The Century* Vol. 46, No. 1 (May 1893), S. 157.

Kindergartens ausschlaggebend gewesen, sondern die Praxis. Das Gleiche gilt für die „kindzentrierten“ Formen des Unterrichts in den Schulen, die nur mittels Verweis auf positive Erfahrungen propagiert werden konnten.

Ein immer wieder zitiertes Musterbeispiel dafür war John Deweys Laboratory School, die der Universität von Chicago angeschlossen war, nur knapp acht Jahre Bestand hatte und trotzdem eine der berühmtesten Schulen der Reformpädagogik wurde. Deweys Metapher hätte ohne seinen Kontakt zur Kindergarten-Bewegung vermutlich gar nicht nahe gelegen. Erläutert wird die „Kopernikanischen Wende“ der Pädagogik so: Die „neue Erziehung“ habe ihren Schwerpunkt im Lernen und der Eigenaktivität des Kindes, und das käme einer radikalen Wende in der Geschichte gleich. Der Schwerpunkt der alten Erziehung, so Dewey, lag im Lehrer, im Lehrbuch, irgendwo, nur nicht im Kind.

„Von dieser Basis aus lässt sich daher auch nicht viel über das *Leben* des Kindes sagen. Eine Menge könnte man über das sagen, was das Kind hier, in der Schule, zu *lernen* hat, aber es nicht der Ort, an dem das Kind *lebt*. Die grosse Änderung, die jetzt im ganzen Unterrichts- und Erziehungswesen eintritt, liegt darin, dass der Schwerpunkt verlegt wird. Es ist das eine Veränderung, eine Revolution nicht unähnlich der, welche Kopernikus hervorrief, indem er die Sonne statt der Erde zum Mittelpunkt der Gestirne erhob. In diesem Falle wird das Kind die Sonne, um welche sich alle angewandten Erziehungsvorschläge drehen, das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert“
(Dewey 2002, S. 42).

Die Metapher der „kopernikanischen Wende“ zum Kind ist später häufig zitiert worden und die damit verbundene These der „neuen Erziehung“ wurde als revolutionär verstanden, aber neu war sie - wie gezeigt - nicht. Das gilt nicht allein mit Blick auf die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts, die naturgemäss Kinder in den Mittelpunkt rückte. Auch pädagogische Theorien, die den Schwerpunkt vom lehrerzentrierten Unterricht hin zum selbsttätig lernenden Kind verlegten, gab es bereits zuvor. Ein wichtiges Beispiel stammt aus der Physiologie.

William Preyer, geboren in der Nähe von Manchester,⁴¹⁹ war lange Jahre Ordinarius für Physiologie an der Universität Jena. Er veröffentlichte 1882 ein Buch über die „Seele des Kindes“, das entgegen dem Titel nicht die Seele, sondern die Entwicklung des Kindes darstellte. Ausgehend von der Beschreibung des Wachstums wurde der Aufbau des Geistes dargelegt, der selbsttätig geschieht und die Entwicklung des Gehirns voraussetzt. Eine eigentliche „Seele“ des Kindes ist zur Erklärung nicht erforderlich. Preyers Buch gilt als Begründung oder einer der ersten Meilensteine der modernen Kinderpsychologie; das Buch ist vor allem in den neuen psychologisch-pädagogischen Fachbereichen der amerikanischen Universitäten rezipiert worden und galt als Befreiung von der theologischen Sicht des „sündigen“ Kindes.

⁴¹⁹ William Thierry Preyer (1841-1897) stammte aus Manchester und studierte von 1859 an Physiologie und Chemie an der Universität Heidelberg. Er promovierte 1862 in Philosophie und arbeitete danach in medizinischen Projekten in Paris und später in Wien. 1865 habilitierte er sich für Zoophysik und Zoochemie in Bonn. Preyer wurde 1869 als Professor für Physiologie an die Universität Jena berufen. 1894 wurde er emeritiert und lebte fortan in Wiesbaden. Preyer verfasste zahlreiche Schriften zur Schulreform. 1882 erschien sein bahnbrechendes Buch *Die Seele des Kindes*.

- Grundlegend für Preyer ist die Idee, dass der aktive Organismus zu seiner eigenen Entwicklung beiträgt, das Kind also nicht passiv sein kann.
- Zudem geht Preyer davon aus, dass Lernleistungen früherer Stufen Substrate für die späteren bereitstellen, ohne dass Anlagen vorausgesetzt werden müssen, in und mit denen die gesamte Entwicklung vorgezeichnet wäre.
- Das Kind baut sich selbst auf, also entwickelt sich nicht gemäss einem vorgegebenen „inneren Bauplan“, wie Maria Montessori 25 Jahre später behaupten sollte.
- Es gibt keinen von der Natur vorgezeichneten Weg zum „Ich“ oder zum „Selbst“, vielmehr zeigt gerade die Physiologie, dass jedes Ich eine eigene Leistung oder wenn man so will eine eigene Schöpfung darstellt (Preyer 1882).

2.

3. Preyers Theorie begünstigte die Entwicklung der „child studies“, also der empirischen Beschreibung des Verhaltens von Kindern in ihren natürlichen Lebenssituationen. Die Kinder sollten nicht in eine künstliche Lernwelt versetzt werden, es ging weder allein um Schule noch um den Kindergarten; vielmehr sollten Erfahrungsräume, Kinderkulturen und Verhaltensweisen ohne pädagogischen Vorbehalt erfasst werden. Begründer der Child Studies war der Psychologe G. Stanley Hall,⁴²⁰ ein frühes Zentrum der Child Studies war die Stanford University, an die 1891 der Historiker Earl Barnes berufen wurde. Barnes war ein vehementer Verfechter der kindzentrierten Pädagogik und einer der ersten, der dabei auch die Weiterbildung der Lehrkräfte vor Augen hatte.

1892 richtete die Stanford University eine Praxisschule für Child Studies ein, ein klares Indiz für die Richtung der Entwicklung der Pädagogik als Disziplin. Die wesentliche Zielgruppe waren die Lehrerinnen und Lehrer. Barnes entwickelte ein besonderes Verfahren zur Fortbildung amtierender Lehrkräfte. Er hielt Vorträge, in denen eine bestimmte Fragestellung entwickelt wurde. Nach den Vorträgen verteilte er Programme, mit denen die Lehrkräfte nach genauer Anweisung bei den Kindern Daten zu den jeweiligen Fragestellungen erheben sollten. Den Rücklauf wertete Barnes mit seinen Studenten aus, traf sich danach erneut mit den Lehrkräften und diskutierte mit ihnen die Resultate. Die Daten wurden in ganz Kalifornien gesammelt, aber jeweils mit den Autoren diskutiert (Dutton 1945).

Auf diese Weise konnte Barnes mit Berichten aus der Praxis einschätzen,

- wie die Kinder ihre Lernambitionen einschätzten,
- wie die Lehrkräfte Strafen handhabten,
- welche Ängste mit dem Unterricht verbunden waren,
- wie die Kinder selbst ihre Rechte einschätzten,
- welchen Sinn für Geschichte sie hatten
- und wie sie Himmel und Hölle unterschieden.

Barnes sammelte Weise rund 15.000 Kinderzeichnungen, wertete 37.500 Angaben aus Intelligenztests aus und analysierte mehr als 4.000 Papiere, in denen die Strafpraxis der Schulen beschrieben wurde. 7.000 weitere Papiere betrafen den historischen Sinn der Kinder und in 5.000 Papieren legten die Kinder dar, welche Schlussfolgerungen sie aus ihren Schulerfahrungen ziehen. Barnes wertete einen Teil dieses Materials aus, er schrieb 1914

⁴²⁰ Das schloss Beziehungen zur Kindergartenbewegung nicht aus. Emma Marwedels zweibändiges Hauptwerk *Conscious Motherhood* (1887) war G. Stanley Hall gewidmet.

auch eine Psychologie der Kindheit und Jugend auf dieser Basis, den Lehrkräften in Kalifornien kamen diese Studien allerdings nur bis 1897 zugute. In diesem Jahr musste Barnes wegen einer ausserehelichen Affäre die Stanford University verlassen.

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik sagt wenig aus über die praktischen Konzepte der „neuen Erziehung“, die nicht in der Universität entstanden sind. Was hatte es in diesem Zusammenhang nun aber mit der eigentlichen Theorie Fröbels auf sich? Friedrich Fröbel⁴²¹ studierte in Göttingen und Berlin, war zuvor Hauslehrer bei der Familie von Holzhausen und war während des Aufenthaltes in Berlin für ein Jahr auch als Lehrer der Plamannschen Anstalt tätig (1812-1813). Zusammen mit anderen gründete er 1816 die „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt“ zunächst in Griesheim (Thüringen), die ein Jahr später nach Keilhau ebenfalls in Thüringen verlegt wurde. Der wenig erfolgreichen privaten Erziehungsanstalt stand Fröbel bis 1830 vor, die Schule hatte zuletzt nur noch wenig Schüler und stand vor dem Bankrott.

Von 1831 bis 1836 war Fröbel in der Schweiz tätig. Zunächst eröffnete er die Erziehungsanstalt Schloss Wartensee im Kanton Luzern. Das hoch verschuldete Schloss war ihm von dem Komponisten Franz Xaver Schnyder von Wartensee⁴²² zur Verfügung gestellt worden. 1832 übersiedelte die Anstalt nach Willisau. Fröbels Schrift *Die Grundzüge der Menschenerziehung*, verfasst im Oktober 1830 noch in Deutschland, wurden 1833 dem Grossen Rat des Kantons Luzern als Verteidigungsschrift vorgelegt. Fröbel musste sich nämlich gegen verschiedene öffentliche Angriffe verteidigen, darunter auch solche, die dem Grossen Rat als Petitionen eingereicht waren. Die Angriffe betrafen nicht nur seine religiösen Überzeugungen, wie die Fröbel-Apologie annimmt, sondern wesentlich den Misserfolg seiner Erziehungsanstalt.

Fröbel schrieb 1833 als Vorsteher der „Erziehungs-Anstalt“ in Willisau über die Grundannahmen seiner Erziehung und so über den Kern seiner Theorie:

„Diese Erziehung geht aus von der in jedem Wesen, nur auf den verschiedenen Stufen des Bewusstseins ruhenden unmittelbaren Ur- und Grundwahrnehmung, dass alles Sein hervorgegangen ist aus dem *Sein an sich*, dem Ursein, aus Gott; alles Leben aus der Quelle alles Lebens, aus Gott; - diese Erziehung gründet sich auf die Anerkenntnis, auf die Pflege und Erfassung des Menschenwesens als eines Funkens aus Gott; sie verwirklicht sich durch die Überzeugung, dass das All, die Welt, die Natur, die unmittelbare Offenbarung Gottes, seines Seins und Wesens, die *unmittelbare Selbstoffenbarung Gottes*, und dass der Mensch als erschienen und erscheinend, selbst ein wesentlicher Teil derselben ist; dass alles Geschehene und Geschehende, der Geist der Geschichte, das Wesen und die Bedingung des Lebens kund tue, und dass die *Geschichte des Einzelwesens*, des Menschen selbst ein wesentlicher Teil *der grossen Weltgeschichte* ist, und sich so die Weltgeschichte auch in ihm und durch ihn *offenbare*“ (Fröbel 1986, Bd. II/S. 257; Hervorhebungen J.O.).

⁴²¹ Friedrich Fröbel (1782-1852) stammte aus einer Pfarrersfamilie in Oberweissbach im Thüringer Wald. Er besuchte zunächst die dortige Mädchenschule und konnte erst mit zehn Jahren die Stadtschule in Stadtilm im Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt besuchen. Nach der Entlassung aus der Schule kehrte er nach Oberweissbach zurück und absolvierte von 1797 an eine Lehre als Rentsekretär und später als Forstgehilfe. 1799 studierte er in Jena, machte jedoch keinen Abschluss. 1805 wurde Fröbel ohne Ausbildung Lehrer an der Frankfurter „Musterschule“, einer privaten Realschule, die im April 1803 gegründet worden war. Der erste Leiter verliess die Schule kurzfristig, Fröbel wurde sein Nachfolger, blieb allerdings nur für ein Jahr, weil er die Stelle als Hauslehrer in der Frankfurter Familie Holzhausen angeboten bekam. Hauslehrer war Fröbel bis 1811, zwei Jahre später nahm er an den Befreiungskriegen teil und 1814 wurde er privater Bildungsunternehmer.

⁴²² Franz Xaver Schnyder von Wartensee (1786-1868) lebte als Komponist bin Frankfurt am Main. 1828 gründete er dort den Frankfurter Liederkränz.

Daraus folgt in praktischer Hinsicht:

„Diese Erziehung nimmt und beachtet jedes Wesen als eine Knospe an dem grossen Lebensbaume, jedes Kind, jeden Zögling nimmt und beachtet sie, pflegt und entwickelt sie als - ein Auge an dem grossen Baume der Menschheit; wie ihr der Baum als Sinnbild alles *entwickelnden Lebens*, des Lebens des Menschen und der Menschheit in allen Stufen und Forderungen, überhaupt ein erfassendes Erkenntnismittel ist“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Er müsse gestehen, schrieb Robert Quick (1904, S. 385), dass er Fröbel sehr schlecht – „very imperfect“ - verstanden habe. Gleichwohl sei er überzeugt, „that he has pointed out the right road for our advance in education“. Das ist schwer einzusehen, wenn man nicht Emphase oder pädagogische Ideale vor sich sehen will, sondern plausible Theorien. Fröbels Variante der Offenbarungstheologie, die sich an den deutschen Philosophen Schelling anlehnt,⁴²³, übersetzt die Metapher des „Lebensbaumes“ in eine Entwicklungsvorstellung, die an die Mikro-Makrokosmoslehre erinnern soll. Der Mensch ist ein kleines All im grossen, in ihm und an ihm offenbart sich die Weltgeschichte, die ihrerseits als Offenbarung verstanden wird, also nicht als Geschehnis in der historischen Zeit. Unter dieser Voraussetzung soll Fröbel, was bis heute behauptet wird, die Reformpädagogik inspiriert haben.

Bei Lichte besehen nahm der theoretische Einfluss Fröbels am Ende des 19. Jahrhunderts ab. Seine Schriften werden nicht mehr nachgedruckt, die Bezugnahmen reduzieren sich wesentlich auf die Szenen des Kindergartens und auch hier dominieren zunehmend andere Theorien. Gleichwohl ist Fröbel Adressat, als Gründungsfigur, der bestimmte Errungenschaften zugeschrieben werden. Die Frage, was „neu“ ist an der „neuen Erziehung“ wird in den dreissiger Jahren gestellt, auch mit durchaus kritischen Untertönen, fast immer aber so, dass massgebende Quellen oder historische Grundlagen angenommen werden, auf die die neue Erziehung zurückgeführt werden kann oder denen sie entstammen soll. Zitatcollagen von Fröbel lassen sich dafür besonders effektiv verwenden, ohne mit dem Zitat schon die historische Situation eingefangen zu haben, in der Fröbels Theorie entstanden ist. Fröbel ist Figur eines Kultes und hat keinen historischen Kontext; es genügt, ihn in seinen Texten zu konsultieren. Aber auch und gerade Fröbel ist nur verständlich vor seinem Hintergrund.

Helmut und Barbara König haben 1990 Briefe an Fröbel herausgegeben, die zweierlei zeigen, die dezidiert weibliche Rezeption (Mein lieber Herr Fröbel! 1990, S. 20)⁴²⁴ und den romantischen Kontext. Man sieht durch die Briefillustrationen auf die Lebenswelt (ebd., S. 31),⁴²⁵ eine Anwesenheitsliste für ein Kinderfest zeigt die „musisch-symbolische“ Auffassung der Kommunikation zwischen den Geschlechtern (ebd., S. 51)⁴²⁶ Fröbel selbst nutzt Naturidyllen für die Korrespondenz (ebd., S. 99)⁴²⁷ und seine Briefpartnerinnen legen Wert

⁴²³ *Die Weltalter. Erstes Buch* (1813) (Schelling 1976, S. 69ff.).

⁴²⁴ Titelseite der „Frauenzeitung“ Nr. 142 (Dezember 1839). Louise Marzoll beschreibt hier Fröbels Anstalt in Blankenburg.

⁴²⁵ Brief von Caroline Renovanz vom 14. April 1843 aus Nürnberg.

⁴²⁶ Anwesenheitsliste vom Kinderfest in Quetz am 25. Juli 1847. Verzeichnet sind unter anderem Friedrich und Karl Fröbel.

⁴²⁷ Brief Fröbels an seine Nichte Elise vom 23. November 1848.

auf religiöse Symbole, die erkennen lassen, in welcher Zeit Theorie und Praxis des Kindergartens entwickelt wurden (ebd., S. 261).⁴²⁸

- Wir sind Mitte des 19. Jahrhunderts in einem protestantisch gestimmten Milieu.
- Die Erziehungserwartungen sind von Annahmen der heilen Welt geprägt.
- Der Fröbel-Kreis folgt Vorgaben der romantischen Innerlichkeit, die Erziehung auf natürliche Frömmigkeit verpflichtet sehen will.
- Fröbel selbst ist ein glühender Nationalist, der mit dem Kindergarten dem deutschen Volk dienen will, das unabhängig von Gesellschaft und Staat gedacht wird.

Was Fröbel Entwicklung des Kindes nannte und was den Briefwechsel nachhaltig bestimmte, hat nichts zu tun mit dem, was zwischen 1910 und 1940 als „new education“ diskutiert wurde. Die psychologischen Bezugnahmen hier sind uneinheitlich, oft diffus und selten theorie-scharf, aber sie gelten nie Fröbel und dem Kindergarten. Der historische Komplex wird nachträglich ins Spiel gebracht, zur Sicherung einer Kontinuitätslinie, die eigentlich überflüssig ist. Es gibt genügend *andere* Theorien, solche die auf William James zurückweisen, solche, die Freud und die Psychoanalyse rezipieren, solche, die Bergson in den Mittelpunkt stellen, C.G. Jung schreibt für die „neue Erziehung“, Jean Piaget, John Dewey und viele andere - Fröbels Theorie spielte bei alledem keine Rolle.

Kinder nämlich sind in der „neuen Erziehung“ keine göttlichen Wesen, deren Entwicklung vom Keim abhängt, der der Seele eingehaucht wurde. Die moderne Psychologie, von der Kilpatrick sprach, säkularisiert das Kind, also sieht Individuen vor dem Hintergrund von Lern- und Entwicklungsprozessen, die sich ohne Schöpfungsmythologie fassen lassen. Sie aber soll den „Geist des Kindergartens“ bestimmen, wie Otilie Schmieder an Fröbel schreibt (ebd., S. 268).⁴²⁹ Der Kindergarten ist „die Möglichkeit, ein Ideal verwirklicht zu sehen“ (ebd., S. 270), das auf die Erziehungserwartungen der Erwachsenen reagiert.

Nachdem sie ihn übernommen habe, schreibt Otilie Schmieder, sei den Eltern

„der Kindergarten wahrhaft wie das Paradies der Unschuld und Freude erschienen. Und diese Kinder, die wirklich nur Sinn für das Reine und Schöne zeigten, hatten sich nur meist bis zum Kindergarten auf der Strasse in rohen Spielen herumgetrieben. Ich kann Ihnen nicht sagen, welche Begeisterung die Eltern dieser Kinder für die Idee der Kindergärten hegen. Sie wachen gleichsam nach den Täuschungen der letzten Jahre wieder zu neuer Hoffnung auf“ (ebd., S. 269).

Die Idee des „Kindergartens“ erweckt Begeisterung, die *Praxis* wird auf die Idee bezogen, unabhängig von der Qualität der Theorie. Sie spielt in der Publikumswahrnehmung keine Rolle, solange nur Ideale verwirklicht scheinen. Es sind deutlich christliche Ideale; der „wahre“ Kindergarten ist das „Paradies der Unschuld und Freude“, Kinder, die hier

⁴²⁸ Brief von Emilie Brecht an Fröbel vom 14. Juni 1851. Man sieht eine Lithographie des Posener Doms.

⁴²⁹ Brief vom 24.6.1851 (Mein lieber Herr Fröbel! 1990, S. 268-271). Otilie Schmieder stammte aus Wien und begründete 1851 die Kindergärten in Kiel. Sie nahm 1848/49 am Ausbildungskurs Fröbels in Dresden teil.

aufwachsen, zeigen echten „Sinn für das Reine und Schöne“, sie werden seelisch und geistig veredelt, gewinnen Haltung und Frömmigkeit, ohne durch die rohen Erfahrungen der Strasse berührt zu sein.

Fröbel selbst versteht „Entwicklung“ als organisches Wachstum nach dem „Sinnbild“ des Lebensbaumes. Dieses Modell ist frei vom Theoriekontext sehr plausibel, weil Kinder ja tatsächlich *wachsen* und so mit Metaphern des Organischen leicht besetzt werden können. Kinder werden grösser, nicht kleiner, „Wachstum“ ist lebendige Entwicklung, die sinnbildlich vorgestellt wird. Grundlegend für die Metapher ist *fruchtbares* Leben, nur fruchtbares Leben entwickelt sich zum Guten, anders hätte die Analogie zu Pflanzen und Garten wenig Sinn. Der Zyklus des Wachstums spielt eine Rolle, die Entwicklung aus Anfängen zur Blüte und dann zum allmählichen Zerfall. Geburt korreliert mit Tod, dazwischen liegt *Entwicklung*. Das entspricht der Lebenserfahrung, so dass Kilpatrick (1916, S. 23) modernistische Frage: „Was Froebel an evolutionist?“ leicht überflüssig klingt.

Die Metaphorik von Wachstum und Garten, bezogen auf Kinder und ihre Erziehung, reicht für pädagogische Bewegungen aus, sie orientieren sich nicht an theoretischen Wahrheiten, sondern an praktischen Ueberzeugungen, für die die passenden Slogans gefunden werden müssen. Aber gerade im Blick auf die Praxis der Erziehung hat das „organische Wachstum“ erhebliche Nachteile, weil es die metaphorische Sprache nicht erlaubt, die tatsächlichen Erfahrungen aufzunehmen. Was je dargestellt wird, sind Ideale; Otilie Schmieders Brief ist so weder zufällig noch subjektiv, er entspricht den Vorgaben der Theorie, und dies in dezidiert praktischer Absicht. Die Nachteile der Theorie für die Praxis lassen sich so zusammenfassen:

- „Entwicklung“ muss auf Anlagen bezogen werden.
- „Anlagen“ sind Potentiale („Keime“), die alles Kommende bereits in sich enthalten. Das Kleine wird zum Grossen.
- Der Prozess folgt so dem *Anfang*. Das nachfolgend *Neue* wird ignoriert.
- Der Anfang enthält auch gleich das Ziel. Das Ziel kann *nicht korrigiert* werden, weil die *Natur* „Anfang“ und „Ende“ determiniert.
- Die Entwicklung der Natur ist so letztlich ein Heilsgeschehen. In ihr vollzieht das „Heil des Kindes“, ohne reale *Kinder* berücksichtigen zu müssen.

Schon der Ausdruck *Ent-Wicklung* besetzt das Feld. Etwas entwickelt sich aus sich, ohne sich selbst zu bewegen. Die Pflanzenmetapher zwingt zur Annahme, dass der Ort des Wachstums nicht verlassen werden kann. Pflanzen und so Kinder im Kindergarten wachsen an *einem* Ort, dort, wo sie optimale Bedingungen haben und also, wie es heisst, „Wurzeln schlagen“. Die Wurzeln führen die Nährstoffe zu, aber Wachstum ist starre Entwicklung aus dem *einen* Keim zur *einen* Form am *einzigem* Ort. Die Theorie wird frei von Bewegung gedacht, nur das Wachstum selbst ist „Bewegung“, also natürliches Tempo am Ort. Es gibt nichts wirklich Neues, keine Überraschungen, keine Veränderung durch Zufall, also: keine Kontrolle des Prozesses durch Erfahrung, die unintelligent wäre, würde sie immer nur dem ursprünglichen Plan folgen. Entwicklung wäre so das Schicksal der Anlage, das immun ist gegen alle nachfolgenden Ereignisse.

Letztlich steht also ein Heilsgeschehen vor Augen. Nur ein Heilsgeschehen *muss* immun sein gegenüber überraschenden und gegenteiligen Evidenzen, die den Plan durchkreuzen und so den Glauben beeinträchtigen. Aber wenn die „Entwicklung“ von Kindern irgendetwas *nicht* ist, dann ein Heilsgeschehen. Der Witz von Kindern, ihr Sinn für das Absurde, ihr strategisches Handeln, das Spiel mit der Moral, der Spass am Schein – all das müsste *keimhaft* vorgestellt werden, was nur mit einem hohen Aufwand an unfreiwilliger Komik möglich ist. Aber es geht nicht um *reale* Kinder, solche, die die Erwachsenen herausfordern und keineswegs deren Idealen entsprechen; es geht um *diese Ideale*, die keinem Test ausgesetzt werden, ob und wie weit die *Kinder* sie widerlegen können. Die Ideale werden gegen die Erfahrungen immunisiert und benötigen zu *diesem* Zweck höchste Sicherungen.

11. Das Bild des „aktiven Kindes“ in Literatur und Kunst

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde es in der rasch ausufernden Literatur zur „neuen Erziehung“ üblich, von der *modernen* Pädagogik oder der „*éducation moderne*“ (wie Jonckheere 1910) zu sprechen, um den raschen Fortschritt gegenüber früheren Epochen anzuzeigen.

- Dabei herrschte unter den Autoren weitgehend Einigkeit, dass die neue Sichtweise des *Kindes* die „moderne“ von der „alten“ Erziehung unterscheiden würde.
- In diesem Sinne wäre die „neue“ die kindzentrierte Pädagogik, die in der deutschen Diskussion um 1900 als „pädagogischer Naturalismus“ oder „Pädagogik des Wachsenlassens“ weit mehr bekämpft als befördert worden ist.

Aber diese Abwehrhaltung hatte nicht nur die Trägergruppen der „neuen Erziehung“ gegen sich, etwa die Kindergarten-Bewegung, sondern auch Literatur und Kunst. Eine spezielle Anschauung lieferten Romane, in deren Mittelpunkt das Erleben und Handeln von selbständigen Kindern stand. Romane wie *Oliver Twist* oder *Huckleberry Finn* waren Welterfolge und lieferten ein neues Bild vom Kind.

Die Entwicklung der Metapher des „aktiven Kindes“ lässt sich zunächst aber noch an einer anderen Quelle als der des Romans im 19. Jahrhundert zeigen, einer ebenfalls literarischen Gattung, die eher selten beachtet wird. Gemeint sind Zeitschriften speziell für Kinder und Jugendliche, die im 19. Jahrhundert in grosser Zahl verlegt wurden und viele Leser fanden. Ich wähle amerikanische Beispiele, weil diese Gattung in den Vereinigten Staaten entstanden ist und vor allem dort verbreitet war. Der ästhetische Wandel lässt sich anhand der Gestaltung der Titelbilder⁴³⁰ darstellen, die auf generelle Sichtweisen des Kindes hindeuten. Angesprochen werden Leserinnen und Leser, die sich in der Aufmachung der Cover wiederfinden sollen.

Zwischen 1820 und 1880 entwickelten sich die in Medien kommunizierten öffentlichen Vorstellungen über das „aktive Kind“, das nicht mehr als kleiner Erwachsener gesehen wurde, jedoch auch nicht ohne pädagogische Aura erscheinen konnte. Das Kind wurde in anregende Lernumgebungen versetzt, die zur Aktivität herausfordern. In diesem Sinne entstand ein kulturelles Umfeld, das allgemeine Vorstellungen prägte, ohne die von einer „neuen Erziehung“ kaum hätte die Rede sein können, wenigstens nicht im Blick auf aktive Kinder, die nicht mehr einfach auf Erziehungsaufforderungen warten und in diesem Sinne passiv sind.

Der Wandel innerhalb von fünfzig Jahren lässt sich mit einer Serie so beschreiben: Im Mai 1827 erschien der *Juvenile Miscellany* in Boston⁴³¹ mit einem Titelbild, das zwei Kinder in häuslicher Umgebung zeigt. Das Mädchen liest aus einem Buch vor, der Knabe hört aufmerksam zu, beide Kinder wirken verpflichtet auf die Bildungswelt der Erwachsenen, die aus Büchern und Konversation besteht. Oberhalb des Bildes wird ein Artikel mit folgendem Hinweis angekündigt:

⁴³⁰ <http://www.merrycoz.org/covers/>

⁴³¹ The Juvenile Miscellany Vol. II, No. II (May 1827).

„***** exert a prudent care,
To feed the youthful mind with proper fare;
And wisely store the memory, by degrees,
With wholesome learning, yet acquir'd with ease.”

Das entspricht der zeitgenössischen Vorstellung des Lernens, die von Gedächtnisleistungen ausgeht und Unterricht als graduelle Speicherung versteht. Das „ganzheitliche“ Lernen setzt ausser der Aufnahmetätigkeit „Lesen“ und „Hören“ keine Eigenaktivität voraus. Die Kinder werden der Bildungskultur zugeführt, die sie nicht selbst mitbestimmen können. Soweit stimmt das mit der Kinderliteratur überein.

Im Juni 1836 sah man auf dem Cover von Parley's Magazine,⁴³² das in New York und Boston erschien, wie Kinder beider Geschlechter von einem erwachsenen Mann aus einem Buch unterrichtet werden. Die Szene spielt im Freien, ein Kind liest selbsttätig, drei Kinder schauen ins Buch des Erwachsenen, einige Kinder haben ihr Spielgerät dabei, der Unterricht wirkt beiläufig wie auf der Strasse. Der Erwachsene erklärt etwas aus dem Buch, die typischen Utensilien der Schulen fehlen, der Mann hat seinen Spazierstock unter den Arm geklemmt, er trägt keine Rute wie die zeitgenössischen Lehrer und wirkt also auch nicht bedrohlich. Die Kinder werden im Freien unterrichtet, sie sind keine *street kids*, wie sie in zeitgenössischen Darstellungen aus New York erscheinen.

Das wiederum in Boston erscheinende Boys' and Girls' Magazine zeigte in seiner Ausgabe vom November 1843⁴³³ Mädchen und Jungen in einer getrennten Sphäre der Erziehung. Der Knabe übt mit dem Baseballschläger, das Mädchen liest und hat eine Puppe neben sich. Symbolisch verbunden werden die beiden Sphären durch eine Girlande, die anzeigt, dass beide Geschlechter füreinander bestimmt sind, jedoch unterschiedlich aufwachsen. Das Mädchen sitzt, der Knabe steht, sie senkt die Augen, er hat sie geöffnet, sie wirkt zurückgenommen, er herausfordernd, aber beide umgibt eine Aura des Kindlichen. Es sind lernende Kinder und keine kleinen Erwachsenen.

Robert Merry's Museum aus Boston zeigte im Februar 1844⁴³⁴ eine romantische Leseszene mit einem rousseauschen *gouverneur* im Hintergrund, der auch der Vater sein könnte. Man erkennt nicht, ob der Knabe dem Mädchen vorliest oder umgekehrt. Der Knabe sitzt, das Mädchen kniet, vielleicht erklärt sie ihm etwas. Es ist immer noch keine schulische Situation. Die Kinder werden überwacht, aber sie befinden sich in einer idyllischen Landschaft, in der das Lernen natürlich sein kann, auch zwischen den Geschlechtern. Die Girlande aus Blättern und Zweigen steht hier für die pädagogische Beziehung, die der männliche Hausvorstand für die Seite der Erwachsenen vertritt.

Das von Francis Woodworth in New York herausgegebene Youth's Cabinet zeigte im November 1851⁴³⁵ häuslichen Unterricht. Alle Mitglieder der Familie lernen. Der Vater demonstriert etwas an einem toten Tier, die Mutter hinter ihm hört aufmerksam zu. Der älteste Sohn ist an einen grossen Globus gelehnt und studiert offenbar schon. Die anderen Kinder folgen dem Vortrag des Vaters, einer der Knaben schaut dabei von einem Buch auf, das Mädchen kniet und schaut den Vater an. Der kleinere der Knaben fragt offenbar etwas, die Szene selbst ist geschlossen, wie wiederum an der Blütengirlande erkennbar ist. Woodworth's

⁴³² Parley's Magazine June (1836). Das Magazin erschien zwischen 1833 und 1844.

⁴³³ The Boys' and Girls' Magazine Vol. III, No. XI (November 1843).

⁴³⁴ Robert Merry's Museum Vol. VII, No. 2 (February 1844).

⁴³⁵ Woodworth's Youth Cabinet Vol. VI, No. 11 (November 1851).

Youth Cabinet erschien im Übrigen mit einem Motto, das die Unterhaltungsidee der Kinderliteratur übernimmt:

„Amusement our means - instruction our end.“⁴³⁶

Forrester's Boys' & Girls' Magazine kombinierte im Dezember 1851⁴³⁷ die beiden Erziehungssphären der Jungen und der Mädchen mit einer didaktischen Familienidylle, in der die Mutter als Lehrende auftritt. The Child's Friend and Youth's Magazine zeigte im April 1853,⁴³⁸ dass sich auch die beiden Sphären je nach didaktischem Anlass kombinieren lassen. Man sieht spielende Mädchen und Knaben auf jeder Seite. Die Symbole für Wissenschaft und Häuslichkeit sind allerdings klar zugeordnet. Und als Merry's Museum und Parley's Magazine fusioniert wurden, neu herausgegeben von Samuel Goodrich, sah man im Oktober 1854⁴³⁹ ein ganzes Curriculum für die häusliche Erziehung. Allerdings war den Knaben die Wissenschaft vorbehalten, der Vater hört sich einen Vortrag an, Mutter und Töchter sind musisch beschäftigt.

Die Monatsschrift The Schoolmate zeigte im April 1869⁴⁴⁰ das Haus des Lernens für Jungen und Mädchen, beiden sollte die Welt offen stehen. Auch hier liest das Mädchen und der kleine Bruder schaut zu. Eine frühere Version von The Schoolmate, die in New York erschien, demonstrierte im Januar 1853⁴⁴¹ das Prinzip forschenden Lernens im Hause und in der Schule, auch hier klar nach dem Geschlecht getrennt. Im Januar 1870 sah man *The Little Corporal*⁴⁴² mit einer treuen Gefährtin hinter sich das Vaterland verteidigen. Der Adler war Old Abe, das Maskottchen der C. Kompanie des Eighth Wisconsin Regiments, der als Symbol im Bürgerkrieg berühmt wurde.⁴⁴³

Im Oktober des gleichen Jahres zeigte The Children's Hour⁴⁴⁴ die Idylle der grossen Familie und die ebenso lehrreiche wie unterhaltsame Situation des Vorlesens durch die Mutter. The Little Chief schliesslich, auch ein Magazin für Jungen und Mädchen, zeigte im Februar 1871,⁴⁴⁵ wie eine Kinderschar die Welt entdeckt. Sie stürmt hinauf auf den Berg und lässt die Stadt hinter sich. Das „entdeckende Lernen“ ist also präsent, bevor es den Begriff gibt. Nötig ist dafür nur die unbefangene Beobachtung des Alltags von Kindern ohne didaktische Szenarien.

Die letzten Beispiele zeigen auch, wie sich diese pädagogische Kultur ausbreitete. The Little Chief wurde bei Shortridge & Button in Indianapolis verlegt, The Children's Hour erschien bei T.S. Arthur in Philadelphia⁴⁴⁶ und The Little Corporal publizierte Alfred L.

⁴³⁶ Woodworth's Youth's Cabinet Vol. IV (1849). Die Zeitschrift erschien von 1846 bis 1857.

⁴³⁷ Forrester's Boys' & Girls' Magazine Vol. 8, No. 6 (Dezember 1851).

⁴³⁸ The Child's Friend and Youth's Magazine Vol. XX, No. 4 (April 1853).

⁴³⁹ Merry's Museum & Parley's Magazine Vol. 28, No. 4 (Oktober 1854).

⁴⁴⁰ The Schoolmate. An Illustrated Monthly for Boys and Girls Vol. 23, No. 4 (April 1869).

⁴⁴¹ The Schoolmate. A Monthly Reader for School and Home Instruction. New Series Vol. II, No. 3 (Januar 1853). Diese Zeitschrift erschien zwischen 1852 und 1854.

⁴⁴² The Little Corporal. An Original Magazine for Boys and Girls and for Older People who Have Profound Hearts Vol. X, No. 1 (Januar 1870).

⁴⁴³ Old Abe starb 1881. Er erschien im März 1854 zum ersten Male auf dem Titelbild von The Little Corporal.

⁴⁴⁴ The Children's Hours. A Magazine for Little Ones Vol. III, No. 4 (Oktober 1870).

⁴⁴⁵ The Little Chief. A Magazine for Boys and Girls Vol. V, No. 2 (Februar 1871).

⁴⁴⁶ T. S. Arthur (1898-1885) war ein populärer Schriftsteller während des Bürgerkriegs und danach. Bekannt ist etwa *Ten Nights in a Bar Room and What Saw I There* (1854).

Sewell in Chicago.⁴⁴⁷ Die ersten Beispiele beschränkten sich ausschliesslich auf Boston und New York. Der Markt für Erziehungszeitschriften expandierte also im Verlaufe des 19. Jahrhunderts. Und die Bilder setzten sich fest. 1869 zeigte die Zeitschrift *Our Young Folks* in Boston⁴⁴⁸ eine antikisierende Darstellung der Mittelpunktstellung des Kindes. Man sieht eine kleine Prinzessin auf einem Thron, die herausfordernd blickt und aktiv in die Welt eingreifen will.

Das war noch keine Praxis der „neuen Erziehung“, aber die Bilder bestärkten zunehmend die Vorstellungen des selbsttätigen und durchaus auch eigensinnigen Lernens, das sich von schulischem Unterricht unterscheidet. Gelesen haben diese Zeitschriften Kinder und Jugendliche in bürgerlichen Familien. Die Eltern besorgten ihnen die Journale, die in diesem Sinne eine „offizielle“ Lektüre darstellten. Vorausgesetzt werden muss ein zunehmend urbaner werdendes Umfeld. Nicht zufällig waren die ersten Verlage in Chicago und New York ansässig, den beiden Städten, die im 19. Jahrhundert am schnellsten wuchsen und die Modernisierung der Lebensformen besorgten. Ein Faktor dieser Modernisierung war das „aktive Kind“.

Selbst in den Büchern für den Unterricht in kirchlichen Sonntagsschulen finden sich Bilder aktiver Kinder. Hinter den Sonntagsschulen stand eine regelrechte pädagogische Bewegung, die von England ausging und Schulen für die Kinder der Armen bereitstellte, die sonst keinen Unterricht erhielten. Die erste Sonntagsschule wurde 1780 im englischen Gloucester eröffnet, propagiert durch das *Gloucester Journal*, also zurückgehend auf eine öffentliche Kampagne. Mitte des 19. Jahrhunderts besuchten allein in England mehr als zwei Millionen Kinder solche Einrichtungen. Sie erhielten am Sonntag und manchmal auch an Abenden in der Woche vier bis fünf Stunden Unterricht, der auf die drei Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sowie auf die Katechese beschränkt war. Diese minimale Ausbildung musste für sie reichen, eine weitergehende Primarschule gab es wegen der Kinderarbeit nicht.

Eigene Lehrmittel für Sonntagsschulen waren zunächst gar nicht vorhanden. Sie entstanden vor allem in den Vereinigten Staaten und waren nahezu ausschliesslich religiös ausgerichtet. Die Illustrationen und Titelbilder der Bücher richteten sich jedoch an der zeitgenössischen Lernästhetik aus, die von den Inhalten unabhängig war. Man sieht hier nicht einfach nur pauschale Szenen der Frömmigkeit, sondern spielende Kinder, lesende Kinder, Kinder, die sich aufs Meer hinauswagen, Kinder, die den Glauben empfangen und auch Kinder, die als religiöse Aktivisten dargestellt werden. Man sieht Kinder in Not und auch behütete Kinder in der Familie, und man sieht immer wieder, dass und wie die Kinder sich selbst beschäftigen können, und sei es nur in der Verkleidung von Rotkäppchen.

Das waren mediale Entwicklungen, die das Bild des aktiven Kindes auch in die Winkel der religiösen Unterweisung transportierten. Die Bilder zeigen kein bestimmtes Kind, sondern nur ästhetische Verallgemeinerungen, die für Leserinnen und Leser gedacht waren. Damit ist keine Praxis beschrieben, weder die der Schulen des 19. Jahrhunderts noch die der Familien; die gesellschaftliche Realität der Erziehung ist davon zu unterscheiden, aber Bilder führen in gewisser Hinsicht auch ein Eigenleben. Sie sorgen - zumal in Serie gestellt - für Anschauungen, die sich auch gegen bestehende Überzeugungen richten und allmählich eine

⁴⁴⁷ Alfred L. Sewell aus New York gründete *The Little Corporal* im Jahre 1865. Die erste Ausgabe erschien im Juli. Sewell gab das Magazin zusammen mit Emily Huntington Miller heraus. Die Zeitschrift erschien bis April 1875.

⁴⁴⁸ *Our Young Folks*. An Illustrated Magazine for Boys and Girls Number 53 (May 1869). Das Magazin erschien zwischen 1865 und 1873.

andere Sichtweisen nahelegen können. Auf jeden Fall ist erstaunlich, wie sich das „aktive Kind“ allmählich die Medien erobert.

Eine ganz andere Art der Anschauung als die Titelbilder der Kinder- und Jugendzeitschriften lieferten Romane für Erwachsene, in deren Mittelpunkt das Leben von Kindern stand. Auch diese spezielle Literatur häufte sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, nachdem Charles Dickens damit Erfolg hatte. Sein zweiter Roman *Oliver Twist or The Parrish Boys' Progress* erschien zunächst als Fortsetzungsgeschichte zwischen Februar 1837 und April 1839, also mehr als zwei Jahre lang, in der Zeitschrift Bentley's Miscellany.⁴⁴⁹ Dickens musste den Spannungsbogen des Romans der Form der Fortsetzungen anpassen. Der erste Band der Buchausgabe erschien bereits 1838, sechs Monate vor dem Ende der Zeitschriftenserie.

Es war der erste englische Roman, in dessen Zentrum ein Kind stand, nämlich der Waisenjunge Oliver, der auf einer „Baby Farm“ aufwächst und mit neun Jahren bereits arbeiten muss, ohne Lohn und schlecht ernährt. Er lehnt sich gegen die Behandlung auf und wird meistbietend verkauft. Dabei hat er zunächst Glück, weil er nicht in die Hände eines rücksichtslosen Schornsteinfegers gerät, sondern sich als Gehilfe eines Totengräbers nützlich machen kann. Er singt Klagelieder bei Kinderbegräbnissen, das gefällt dem Totengräber, aber nicht seiner Frau, die Oliver nicht leiden kann. So flieht er nach London, gerät in die Fänge eines jüdischen Hehlers,⁴⁵⁰ muss sich unter Strassenkindern durchschlagen und wird zum Taschendieb. Er erlebt die englische Gesellschaft von unten und erfährt erst nach vielen Irrungen und Wirrungen von seiner bürgerlichen Herkunft, die ihn am Ende rettet.

Der Erfolg von *Oliver Twist* etablierte ein neues Genre, in dem aktive Kinder die Hauptpersonen waren. Kinder erleben in diesen Romanen Abenteuer, führen ihr eigenes Leben, werden Gefahren ausgesetzt und verlieren auf diesem Wege die Aura des „Braven“ aus der Kinderliteratur. Aber es entstanden auch andere Varianten. Im Jahre 1890 erschien in Paris Pierre Lotis *Roman d'un enfant*, eine autobiographische Reminiszenz an die Konstituierung des Menschen aus den Erfahrungen des Kindes. Der amerikanische Psychologe James Mark Baldwin sollte wenig später von der „Logik des Genetischen“ sprechen, also davon, dass und wie das Frühere das Spätere bedingt. Für den Schriftsteller Loti bringt die Kindheit alle Motive des Lebens hervor, sie prägt die Träume, indem sie träumt, definiert im Voraus die Erinnerungen des Erwachsenen und bestimmt den Rhythmus der Gefühle oder die Paradoxie der Erfahrung.

Loti schreibt über sich, über das Kind, das er selbst einmal gewesen ist, die Erfahrungswelt, aus der er entstanden ist und an die er zurückgebunden bleibt. Dieses Leben steht nicht zur Disposition von Erwachsenen, und es ist nur im autobiographischen Rückblick verfügbar. Die Einzelheiten fügen sich sinnhaft zusammen, aber was wie eine natürliche Teleologie aussieht, ist eine retrospektive Konstruktion. Der Erwachsene urteilt über sein Leben, das Kind kann dieses Leben nur vor sich sehen, also nicht wirklich wissen, was kommt oder aus ihm wird. „Vom Kinde aus“ kann nur der Erwachsene denken, weil nur er beide Seiten kennt; Kinder thematisieren Kindheit im Allgemeinen nicht, wenigstens nicht als normative Erwartung.

Lotis Roman der Kindheit wird, soweit ich sehe, an keiner Stelle der reformpädagogischen Literatur erwähnt. Das ist weder ein Zufall noch eine Ausnahme. Die meisten klas-

⁴⁴⁹ Die Zeitschrift wurde 1836 von dem Londoner Richard Bentley (1794-1871) gegründet und erschien bis 1868. Ihr erster Herausgeber war Charles Dickens (1812-1870), der die Zeitschrift drei Jahre lang leitete.

⁴⁵⁰ Der Antisemitismus ist oft hervor gehoben worden (vgl. Meyer (2005)).

sischen Texte über Kindheit und Erziehung in der Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden selbst dort *nicht* rezipiert, wo ausdrücklich von einer Kindorientierung der „neuen Erziehung“ die Rede ist. Ich nenne als weitere Beispiele

- Jules Vallès' naturalistisches Kindheitsdrama *L'enfant* (1879/1881),⁴⁵¹ in dem Kindheit als einzige Repression erscheint,
- Edmondo de Amicis' Darstellung von Kindern als nationale Helden in *Cuore* (1886),
- Jules Renards Roman über eine unglückliche und ausgeglossene Kindheit in *Poils de Carotte* (1894)
- oder auch *The Education of Henry Adams* (1907/1917), in der Bildung mit den Stationen des Lebens gleichgesetzt wird.⁴⁵²

Lotis Roman erscheint im gleichen Jahr wie Stendhals voluminöse Autobiografie *Vie de Henry Brulard*. Stendhal beschreibt hier sein Leben aus der Erinnerung des alten Mannes heraus und misst dabei dem Erleben der Kindheit grösste Bedeutung bei. In der Kindheit wird der Mensch geformt und die Richtung des Lebens festgelegt.⁴⁵³ Aber *Le roman d'un enfant* erinnert im Stil bisweilen mehr an Flaubert, der in den *Mémoires d'un fou*⁴⁵⁴ als Siebzehnjähriger die Geschichte seines Lebens reflektiert, von der träumerischen Kindheit bis zur erotischen Formung.

Beide wiederum, Stendhal wie Flaubert, sind für die Reformpädagogen kein Thema, obwohl oder weil gerade Autoren wie sie die literarische Vorstellung von Kindheit als konstitutive und eigensinnige Phase des Lebens nachhaltig beeinflusst haben. Ohne diese Literatur der Kindheit und insbesondere ohne deren kritische Spitzen gegen die zeitgenössische Praxis der Erziehung in den Familien und Schulen hätte es vermutlich keinen so raschen Wandel des öffentlichen Bewusstseins über die Maximen der „neuen Erziehung“ geben können. Dieser Wandel musste aus der Lesekultur heraus akzeptiert werden, was nicht möglich gewesen wäre ohne herausragende Werke, die neue Sichtweisen nahelegten und eine starke Nachfrage erlebt haben.

1865 erschien in London *Alice's Adventures in Wonderland*, das zu den meist gelesenen Büchern des 19. Jahrhunderts zählt. Der Verfasser nannte sich „Lewis Carroll“, er erzählte unter diesem Pseudonym die Geschichte von Alice, die eines Tages in ein Kaninchenloch fällt und unter der Erde eine wundersame Welt entdeckt. Alice sitzt gelangweilt am Ufer eines Flusses neben ihrer Schwester, die brav ist und ein Buch liest, Alice sieht plötzlich ein weisses Kaninchen, das eine Jacke trägt und dauernd auf seine Taschenuhr schaut. Offenbar eilt es nach Hause und klagt darüber, dass es zu spät sein werde. Die neugierig gewordene Alice folgt dem Kaninchen und fällt dann durch einen Tunnel ganz langsam in den vermeintlichen Kaninchenbau, der in ein Wunderland führt, in dem die Gesetze der Logik und der Physik aufgehoben sind. Diese Welt entdeckt Alice, ein Mädchen, allein für sich, furchtlos und voller Neugier.

⁴⁵¹ Der autobiografische Roman erschien 1878 zuerst in Fortsetzungen in der Pariser Zeitschrift *Le Siècle*. Die Serie trug den Titel Jacques Vingtras und wurde unter dem Pseudonym La Chaussade veröffentlicht, Erst die dritte Auflage der Buchausgabe (1881) hiess *L'enfant*.

⁴⁵² Das Buch kursierte zunächst nur als Privatdruck mit nur hundert Kopien und wurde erst 1918 veröffentlicht.

⁴⁵³ Die autobiographischen Aufzeichnungen sind auf der Basis von Tagebüchern in den Jahren 1835/1836 verfasst worden. Der Schriftsteller Stendhal hiess eigentlich Marie Henri Bleyle (1783-1842).

⁴⁵⁴ Die *Mémoires d'un fou* sind 1838 geschrieben worden, als Gustave Flaubert (1821-1880) 17 Jahre alt war. Veröffentlicht wurden die *Mémoires* erst zwischen Dezember 1900 und Februar 1901 in der *Revue blanche*.

Die neue Sicht des Kindes lässt sich aber nicht nur in der Literatur, sondern auch und mehr noch in der Kunst nachweisen. Die pädagogische Theorie des aktiven und kreativen Kindes konnte ein akzeptiertes öffentliches *Bild* voraussetzen, nicht nur Romane mit verschiedenen Lesarten. Besonders aufschlussreich sind die Schnittstellen zwischen Literatur und Kunst, die sich in der Kinder- und Jugendliteratur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts finden. Mein Beispiel ist die Ausgabe 1905 von Robert Louis Stevensons⁴⁵⁵ Gedichtsammlung *A Child's Garden of Verses*, die von der berühmten Malerin Jesse Willcox Smith illustriert wurde. Die Sammlung ist ein Durchbruch der populären Kunst für Kinder, gestaltet von einer der einflussreichsten Illustratorinnen der Zeit. Zu sehen sind nicht mehr zweitklassige Titelbilder von Kinder- und Jugendzeitschriften.

Die aufwändig gestaltete Ausgabe der Kindergedichte von Stevenson war Teil der amerikanischen Reihe *Scribner's Illustrated Classics for Younger Readers*, in der zuvor unter anderem folgende Titel erschienen waren:

- Eugene Fields *Poems of Childhood* (1904),
- Francis Hodgson Burnetts *Little Lord Fauntleroy* (1886)⁴⁵⁶
- und J.M. Barries *Peter Pan and Wendy* (1904/1911)⁴⁵⁷

Alle diese Bücher handeln von aktiven, kreativen und selbstbewussten Kindern, nicht mehr von Kindern der religiösen Unterweisung oder der bürgerlichen Wohnstube. Die Sichtweise des nicht länger duldsamen Kindes veränderte die Jugendliteratur grundlegend und ist irreversibel.

Peter Pan und Wendy sind freie Kinder in Neverland, die keiner Autorität unterworfen sind und ihre Abenteuer selbst bestehen müssen. Peter Pans Nonchalance - „the devil may care“ - wurde sprichwörtlich. Der kleine Lord Fauntleroy, der in New York aufwächst und dann nach England zurückkehrt, überwindet Ausbeutung und soziale Ungerechtigkeit allein durch kindliche Klugheit, die sogar seinen hartherzigen Grossvater beeindruckt. Und in Eugene Fields Gedichten zeigen sich Paradiese der Kindheit, freie Zugänge zur Natur und eigene Erlebniswelten, die ohne das Drangsal der Schule auskommen, das schon Stendhal irritiert hatte. „Natur“ steht gegen die Institution Schule, die zur gleichen Zeit für alle Kinder verbindlich wird.

Eines von Fields Gedichten aus dem Jahre 1892 beschreibt, wie die Kinder als Macht eigener Art in die Herzen der Erwachsenen marschieren, als seien sie eine neue Armee, der sich niemand entziehen kann und soll. Die Kinder sind keine Last mehr, sondern sie sind willkommen, weil sie als Kraft der Erneuerung verstanden werden. Sie bewegen die Herzen, auch weil sie entschlossen sind und aktiv vorangehen. Die erste Strophe des Gedichts lautet so:

With big tin trumpet and little red drum,
Marching like soldiers, the children come!
It's this way and that way they circle and file -
My! but that music of theirs is fine!

⁴⁵⁵ Der schottische Schriftsteller Robert Louis Stevenson ist einer der Begründer des Neo-Romantizismus in der englischen Literatur.

• ⁴⁵⁶ Auch *Little Lord Fauntleroy* war zunächst ein Fortsetzungsroman. Die erste deutsche Übersetzung von Emmy Becher erschien 1889.

⁴⁵⁷ Das Theaterstück *Peter Pan or The Boy Who Couldn't Grow Up* wurde am 27. Dezember 1904 in London uraufgeführt. Das Buch *Peter Pan and Wendy* erschien 1911.

This way and that way, and after a while
They march straight into this heart of mine!
A sturdy old heart, but it has to succumb
To the blare of that trumpet and beat of that drum!
(Fields 1892)

Das wohl berühmteste Beispiel für das literarische Bild des aktiven Kindes, das sich selbst zurechtfinden muss und kann, sind Mark Twains *Adventures of Huckleberry Finn*, die 1884 zuerst in Kanada und ein Jahr später in den Vereinigten Staaten veröffentlicht wurden. Der Roman war ein unmittelbarer Erfolg, obwohl - oder weil - er eingestuft wurde als für Kinder ungeeignet.

Erzählt wird die Geschichte eines Jungen, der durch zwei Frauen erzogen oder wie es heisst „zivilisiert“ werden soll. Die Frauen sind zu seinen Vormündern bestellt worden. Er wird zusätzlich von seinem Vater drangsaliert und ausgebeutet, aber ihm gelingt die Flucht in die Wildnis ausserhalb der Stadt. Die Wildnis ist der Mississippi, der für freie Jungen zahllose Abenteuer bereithält, ohne dabei durch Schulen, Vormünder oder andere pädagogische Einrichtungen behindert zu werden. Am Ende kann Huckleberry in das fiktive „St. Petersburg“ zurückkehren, weil sein Vater, der Trunkenbold, gestorben ist. Nunmehr will ihn Tom Sawyers Familie zivilisieren, aber Huck plant, in den freien Westen zu fliehen, ohne eine Erziehung über sich ergehen zu lassen. Er ist Pionier, also weiss nicht, was er noch alles entdecken wird.

Dahinter steht eine pädagogische Theorie. 1898 hielt Mark Twain in seinem Notebook anlässlich seines Aufenthaltes in Wien⁴⁵⁸ fest:

- „Education consists mainly in what we have unlearned“ (Mark Twain Notebooks 2006, S. 346).
- Bildung vergisst man und was man behält, verrät letztlich nur, was man nicht weiss; in jedem Fall ist Bildung kein Ersatz für Lebenserfahrung.
- „Education“, so lautet eine berühmte Formel von Twain, ist der Weg von „cocky ignorance to miserable uncertainty“, Huckleberry Finn muss also immer neu herausfinden, was gut für ihn ist.
- Für sich selbst hielt Twain fest: „I never let schooling interfere with my education“, Bildung ist wenn, dann intelligente Selbstformung, unabhängig von dem, was die Schulmeister sagen.

Stevensons Sammlung *A Child's Garden of Verses*, die im deutschen Sprachraum kaum bekannt ist, erschien zuerst 1885 als integrale Ausgabe seiner Kindergedichte.⁴⁵⁹ Sechs Gedichte waren bereits 1884 in *The Magazine of Art* veröffentlicht worden. Stevenson hatte 1882 in seinen *Familiar Studies of Men and Books* die Lebensphilosophie von David Henry Thoreau dem englischen Publikum vorgestellt,⁴⁶⁰ nicht ohne kritische Untertöne einer „womanish solicitude“, die auf das Alleinsein ohne lebendigen Kontakt und so ohne Konflikte abzielten. Thoreau war 1862 gestorben, sein Buch über das einfache Leben in den Wäldern,

⁴⁵⁸ Mark Twain alias Samuel Longhorn Clemens lebte mit seiner Familie von Ende September 1897 bis Mai 1899 in Wien.

⁴⁵⁹ Es war das erste Buch Stevensons, das in der amerikanischen Ausgabe im Verlag von Charles Scribner's Sons erschien.

⁴⁶⁰ Robert Louis Stevenson: *Henry David Thoreau: His Character and Opinions*. Zuerst in: *Cornhill Magazine* No. 42/43 (September/October 1880).

das 1854 in Boston erschienen war, hat die Vorstellung von alternativem Leben jenseits der modernen Gesellschaft nachhaltig bestimmt.

Robert Stevenson, der 1850 in Edinburgh geboren wurde und dort aufwuchs, stammte aus einer Presbyterianerfamilie. Er war als Kind oft krank, lernte spät lesen und hatte ständig Probleme mit der Schule. Dafür schrieb er früh Geschichten und entschied sich im April 1871 gegen den Willen seines Vaters, Schriftsteller zu werden, nachdem er erfolglos Ingenieurwissenschaften und Jura studiert hatte. 1876 lernte Stevenson in einer französischen Literatenkolonie Fanny Van de Grift Osbourne kennen, eine verheiratete Amerikanerin, in die er sich verliebte, der er nach einem dramatischen Telegramm im August 1879 in die Vereinigten Staaten nachfolgte und die er am 19. Mai 1880 in San Francisco heiratete. Die nächsten sieben Jahre waren die literarisch produktivsten in Stevensons Leben.⁴⁶¹

Mitten in diese Periode fiel die Veröffentlichung der Kindergedichte. Jesse Willcox Smith, die berühmte amerikanische Malerin und Illustratorin, machte aus dem Zyklus von milde ironischen Gedichten über die Eigenwelt von Kindern eine Manifestation des neuen Kindes, wie es sich im Stil des *nouveaux art* darstellen und erfassen liess. Die einzelnen Gedichte erhielten Kopf- und zum Teil auch Schlussleisten, in denen das je zentrale Thema als Bildmotiv gestaltet wurde.

- Das Gedicht *The Swing* etwa wird mit einer übermütigen Szene des kühnen Schaukelns überschrieben (Stevenson 1905, S. 49),
- *The Little Land* zeigt einen Jungen im Flug der Phantasie zum Land des Spiels (ebd., S. 87),
- *Good and Bad Children* verweist darauf, dass Kindheit nicht nur Freude machen kann (ebd., S. 39),
- *My Shadow* beschreibt, wie eines der grossen Rätsel der Kindheit bearbeitet wird (ebd., S. 23, 24)
- und *Historical Associations* zeigt das alte und das neue Kind (ebd., S. 108).

Neben diesen Skizzen enthält Scribner's Klassikerausgabe von *A Child's Garden of Verses* 10 Farbtafeln, auf denen Jesse Willcox Smith die Leitmotive von Stevensons Lyrik zu einem Kaleidoskop der neuen Kinder und ihrer natürlichen Erziehung verdichtete.

- *Bed in Summer*: Kinder sind selbständig und brauchen bei ihren täglichen Verrichtungen keine Hilfe.
- *Foreign Lands*: Die Welt wird staunend wahrgenommen und muss entdeckt werden.
- *The Land of Counterpane*: Alles ist Spiel, einschliesslich der Bettdecke.
- *Foreign Children*: Überall gibt es Kinder, die niemandem gehören, ausser sich selbst.
- *Looking-glass River*: Die Seele des Kindes wird gespiegelt durch die Natur und ist rein wie Wasser.
- *The Hayloft*: Die Tage der Kindheit sind ein einziger Traum, der mit offenen Augen am Tag geträumt wird.
- *North-West Passage*: Die Nacht will mutig gewagt sein, wie die Passage durch das Nordmeer vom Atlantik zum Pazifik.⁴⁶²

⁴⁶¹ *Treasure Island* (1883), *Kidnapped* (1886), *The Strange Case of Dr. Jekyll und Mr. Hyde* (1886) und *The Black Arrow* (1888).

⁴⁶² Mit „Nordwestpassage“ wird der Seeweg vom nördlichen Atlantik zum nördlichen Pazifik bezeichnet. Als erster segelte Robert McClure (1807-1873) 1850 von Westen nach Osten. 1743 hatte die britische Admiralität

- *Picture-Books in Winter*: Der Weg der Bildung ist der der Phantasie, und er beginnt mit Lesen.
- *The Flowers*: Kindheit ist freies Wachstum, wie die Natur im Blumengarten, der nie einen Gärtner sieht.

Auf diesem Wege entstand ein mediales Bild. Die Verwendung dieses Bildes in Zeitschriften und nicht zuletzt auch in der Produktwerbung lässt sich als Indikator verstehen für gestiegenes öffentliches Interesse an Fragen der Erziehung und so der Kindheit. Dieses Interesse bürgerlicher Eltern hielt im gesamten 19. Jahrhundert an und war eine Grundlage dafür, dass Kinder zusehends von ihren Potentialen her verstanden und als aktiv Handelnde gesehen wurden.

Evolution créatrice oder „schöpferische Entwicklung“⁴⁶³ heisst ein Buch des französischen Philosophen Henri Bergson, das 1907 in Paris erschienen ist, weltweit wahrgenommen wurde und auch die internationale Reformpädagogik beeinflusst hat. Das Buch ist eine Art Gegenentwurf zum Darwinismus (Bergson 1994, S. 23ff.) und beschreibt, wie sich Leben und Bewusstsein entwickeln, nicht als Prozess der ständigen Anpassung der Arten wie bei Darwin, sondern aus sich selbst heraus und kreativ, also mit immer neuen Lösungen und in jedem neuen Augenblick ohne Stillstand:

„En ce sens, on pourrait dire de la vie, comme de la conscience, qu'à chaque instant elle crée quelque chose“ (ebd., S. 29).

Das Konzept der schöpferischen Entwicklung ist auch zur Kritik von Erziehungstheorien verwendet worden, solchen nämlich, die sich mit den Worten Bergsons als „mechanisch“ oder „finalistisch“ verstehen lassen, also von blossen Wiederholungen oder von abschliessbaren Zielen ausgehen, ohne die kreativen Kräfte des Kindes zu beachten. Bergson nimmt an, dass sich Menschen kreativ entwickeln, weil sie im Leben von einem *élan vital* angetrieben werden. Diese Lebenskraft ist schöpferisch, sie kann jeden gegebenen Zustand verändern, und zwar aus sich heraus. „Entwicklung“ ist so keine geordnete Aufeinanderfolge von Stufen, sondern von Zuständen, die selbst hergestellt werden. Damit wird es unmöglich, „Erziehung“ als *Einwirkung* zu verstehen.

Die Philosophie Bergsons wurde im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als Theorie der Moderne wahrgenommen,⁴⁶⁴ nicht im Sinne einer Zeitdiagnose, sondern als Philosophie des modernen Lebens, darin eingeschlossen Kunst und Erziehung. Sie ist - ähnlich wie die Philosophie Nietzsches zur gleichen Zeit - in allen Kulturfächern rezipiert worden und gehörte schnell zum unverzichtbaren Repertoire, ohne lediglich Protest und Radikalität zu stimulieren. Anders als Nietzsche war Bergson kein Aussenseiter, den die Aura des revolutionären Denkers umgibt, sondern ein akademischer Philosoph aus der Mitte des französischen Bildungsbürgertums. Während Nietzsche seine Theorie vorwiegend in Fragmenten formulierte, wahrte Bergson die akademische Form. Beide fanden um 1900 eine breite Leserschaft.

ein Preisgeld von £20'000 ausgesetzt für das erste Schiff, das allein die Nordwestpassage durchqueren würde. McClure erhielt die Hälfte des Geldes, weil er nicht die ganze Distanz mit einem Schiff gesegelt war.

⁴⁶³ Die deutsche Übersetzung erschien 1921 im Verlag von Eugen Diederichs. Sie stammt von der Kunsthistorikerin Gertrud Kantorowicz (1876-1945), sie prägte den Ausdruck der „schöpferischen Entwicklung“.

⁴⁶⁴ Begrenzt von zwei zentralen Schriften Bergsons, die je eigene Wirkungen erzielten, die Theorie der subjektiven Zeit in *Les données immédiates de la conscience* (1888) und das Buch über die beiden Quellen der Moral (1932).

Henri Bergson, 1859 geboren, war Sohn eines jüdischen Musikers, der mit einer Engländerin verheiratet war. Der Sohn besuchte das Lycée Condorcet und studierte von 1877 bis 1881 Philosophie an der Ecole Normale Supérieure in Paris. Danach arbeitete er sechzehn Jahre lang als Gymnasiallehrer an verschiedenen Schulen, bevor er 1898 an die Ecole Normale Supérieure berufen wurde. Von 1900 bis 1921 hatte er den Lehrstuhl für Philosophie am Collège de France inne, 1914 wurde er in die Académie Française gewählt und von 1921 bis 1926 war er für den Völkerbund in Genf tätig. Bergson erhielt 1927 den Nobelpreis für Literatur. Am Ende seines Lebens opponierte er gegen das Vichy-Regime, also die Statthalter des Nationalsozialismus im besetzten Frankreich. Er starb 1941 nach langem Leiden.

Seine Philosophie bricht entschlossen mit zwei Paradigmen, die für die pädagogische Theorie lange ganz grundlegend waren, mit dem deutschen Idealismus einerseits und der mechanischen Naturwissenschaft andererseits.

- Weder Kant noch Newton konnten den Bezugspunkt einer Theorie des Lebens darstellen, die nicht nach Prinzipien der Erkenntnis oder Gesetzen der Natur suchte, sondern vom flüssigen Erleben ausging.
- Was Kant und Newton nicht vor Augen hatten, war das Phänomen der Verzeitlichung, also des Erlebens von einem Augenblick zum nächsten, ohne die vorgegebene Ordnung einer Serie.
- Die Kernfrage von Bergsons Philosophie lautet: Wie ist Dauer möglich, wenn die Zeit fließt?
- Darauf geben weder die Mechanik noch die Erkenntnistheorie eine Antwort.

Vermutlich hat keine einzelne Philosophie am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts so viel Einfluss genommen auf die europäische intellektuelle Diskussion wie die Lebensphilosophie Bergsons. Sie ist im Kern eine Theorie der Zeit und des Erlebens auf der Basis vorbegrifflicher Lebensvitalität, eben das, was von Bergson „*élan vital*“⁴⁶⁵ genannt wird. Verbunden damit ist eine radikale Verzeitlichung der Wahrnehmung, die den Augenblick des Erlebens in den Mittelpunkt stellt. Bergsons Theorien sind vielfältig aufgenommen worden, von Philosophen ebenso wie von Lebensreformern und in der Kunst nicht anders als in der Pädagogik. Und es gehört zum Modernismus um 1900, dass Theorien des Erlebens und der Intuition auch mit Okkultismus verknüpft werden konnten.

Spuren der Theorie Bergsons finden sich auch in der deutschsprachigen Reformpädagogik, zumal dort, wo sie Nähe zur kulturellen Avantgarde hatte.

- Auf Bergson oder ihm nahe stehende lebensphilosophische Positionen der „schöpferischen Entwicklung“ berief sich 1920 der Hamburger Volksschullehrer Johannes Gläser in seinem begriffsprägenden Manifest der Erziehung „vom Kinde aus“.⁴⁶⁶
- Daneben bezogen sich die radikale Erlebnispädagogik auf Bergson, Teile der Kunsterziehungsbewegung,

⁴⁶⁵ Seit dem *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) ist der *élan vital* das Gegenkonzept zu Kants Erkenntnistheorie.

⁴⁶⁶ *Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg*. Herausgegeben von Johannes Gläser (Hamburg: Verlag Georg Westermann 1920).

- aber auch bereits die beiden Hamburger Autoren Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus, die 1910 eine Bahn brechende Kritik des Schulaufsatzes veröffentlichten, in der Bergson eine wichtige Rolle spielte.⁴⁶⁷
- Schulaufsätze sollten nicht Schablonen oder Redewendungen wiedergeben, sondern dem freien sprachlichen Ausdruck des Erlebens der Kinder dienen.

In der internationalen Reformpädagogik ist die Präsenz von Bergson noch weit grösser. Auch und gerade für die „neue Erziehung“ sollte der *élan vital* grundlegend sein. Massgebend für die Psychologie des Kindes wurde der „kreative Ausdruck“ oder die „Selbstschöpfung“, ein Konzept, das sich zunächst vor allem in der Kunsterziehung, der musischen Bildung sowie der Bewegungsschulung und dem Ausdruckstanz niederschlug (etwa: *The Creative Self Expression* 1921). „Kreativ“ wird genannt, was das Kind selbst schafft, also ihm nicht vorgegeben ist. 1930 zählten dazu auch Ausdrucksformen „in poetry, drama and story writing“ (Boyd/Mackenzie 1930, S. 187). Mit dem Vorrang des persönlichen Ausdrucks wird zugleich fraglich, ob allgemeine Ziele der Erziehung das Lernen steuern können.

Bergson hatte darauf eine klare Antwort, es sei vergeblich, dem Leben ein Ziel zu geben, „Ziel“ verstanden im menschlichen Sinne des Wortes. Denn von einem „Ziel“ oder einem „Zweck“ (but) zu sprechen, verlangt, sich ein präexistentes Modell (un modèle préexistant) vorzustellen, ein Musterbild, das besteht und nachfolgend nur noch verwirklicht zu werden braucht. Es gibt aber keinen ursprünglichen Plan, der nach und nach und so wie vorgesehen Wirklichkeit wird. Denn das hiesse anzunehmen,

„dass im Grunde (au fond) alles bereits gegeben sei und dass sich die Zukunft aus der Gegenwart ablesen liesse. Man muss dann glauben, das Leben in seiner Bewegung und Vollständigkeit verfare nicht anders als unsere Intelligenz, die doch nur eine unbewegliche und fragmentarische Ansicht auf das Leben zulässt. Der Verstand platziert sich naturgemäss ausserhalb der Zeit. Das Leben aber schreitet fort und dauert“ (Bergson 1994, S. 51).

Leben *ist* Transition, nicht eine Bewegung zwischen Phasen oder in Stufen, die stillstehen. Aber Leben ist nie angehalten, so dass auch die Wahrnehmung nie an einem Objekt stehen bleiben kann. Wir sehen nie zweimal dasselbe, sondern immer neu (ebd., S. 313). Dafür prägte Bergson die Formel der „*création de soi par soi*“ (ebd., S. 7), also die ständige Selbstschöpfung.

„Unsere Persönlichkeit, die sich in jedem Augenblick aus akkumulierter Erfahrung aufbaut, wandelt sich ohne Unterlass. Indem sie sich wandelt, verhindert sie, sich je in der Tiefe zu wiederholen, auch wenn die Oberfläche noch so identisch erscheint... Unsere Dauer ist unumkehrbar. Nicht ein Teilchen können wir wiederbeleben, denn dazu müsste die Erinnerung an das, was nach ihm kam, ausgelöscht werden... Die Persönlichkeit wächst also, weitet sich aus und reift unablässig. Jeder ihrer Momente ist ein Neues, das sich allem früher Gewesenen zugesellt. Und mehr als das: Nicht nur ein Neues, sondern ein Unvorhergesehenes (de l'imprévisible)“ (ebd., S. 6).

Einer der entschiedenben Anhänger Bergsons im französischen Sprachraum war Henri Roorda, Mathematikprofessor in Lausanne, der sich zugleich als bekennender Anarchist und

⁴⁶⁷ Adolf Jensen/Wilhelm Lamszus: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium* (Hamburg/Berlin: Alfred Janssen 1910). Wilhelm Lamszus (1881-1965) und Adolf Jensen (1878-1965) waren Volksschullehrer in Hamburg.

Schriftsteller einen Namen machte. Er war auch verbunden mit der „Ecole Ferrer“ in Lausanne, eine der oben erwähnten „modernen Schulen“, die ganz im Sinne der libertären Pädagogik geführt wurde. Die Société de l’Ecole Ferrer in Lausanne, gegründet nach der Hinrichtung von Francisco Ferrer, existierte von 1910 bis 1918. Das Konzept der Schule hat der Pädagoge Jean Wintch (1910) beschrieben, die Schule selbst bestand bis 1919 und ist heute weitgehend vergessen.

Roorda veröffentlichte 1917 ein Buch, dessen Titel allein zum Schlagwort wurde: *Le pédagogue n’aime pas les enfants* (Roorda 1917).⁴⁶⁸ Die zentrale Aussage dieser Streitschrift gegen die staatliche Schule wird mit einer einprägsamen Formel zusammengefasst, die eine lebensphilosophische Position veranschaulicht. Im Blick auf die Kinder heisst es:

„L’ACTIVITÉ D’ABORD; LA FORMULE APRÈS” (ebd., S. 93).

Die Formel verweist auf eine grundlegende Kritik: Der Schulunterricht ist schematisiert, die Lernlust der Schüler wird durch die Schablonen der Didaktik unterdrückt, deren Muster kommen immer zuerst und die Aktivität zuletzt. Diese Kritik setzt eine *évolution créatrice* im Sinne Bergsons voraus. Sie markiert in dreifacher Weise einen Bruch mit der Tradition eines Unterrichts, der allein auf die Lehrkräfte bezogen wird. Das Erleben sollte gegenüber dem Begriff Vorrang erhalten, Leben „existiert“ nur in der Gegenwart des Erlebens und alles Leben ist Selbstschöpfung, also kennt keine höheren Instanzen mehr. Das hatte Folgen für die Art und Weise des Schulehaltens.

Roorda entwickelte als Gymnasialprofessor in Lausanne einen subversiven Mathematikunterricht, der auf das Erleben und eigene Denken der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war, unterrichtet wurden neben Syllogismen auch mathematische Skurrilitäten, ähnlich wie das Lewis Carroll unternommen hatte.⁴⁶⁹ Roordas Unterricht ist durch eigene Lehrmittel dokumentiert worden, die zeigen, dass Mathematik sich mit abgründigen und doch hoch kreativen Problemen befassen kann und dass auch Unlösbares und Absurdes zur Schulerfahrung gehören können. Das Schöpferische zeigt sich so auch im Spass am eigenen Denken und nicht nur in eigenen Bildern, wie der Kunstunterricht angenommen hatte.

Bergsons Philosophie wurde nicht nur pädagogisch wahrgenommen. Sie war Teil der europäischen, besonders der Pariser Avantgarde der Kunst vor 1914. Die Entwicklung des Kubismus⁴⁷⁰ hat die Rezeption der Philosophie Bergsons zur Voraussetzung. „Dauer“ ist in Wirklichkeit nicht messbar, weil sich nichts wiederholt. Der kubistische Raum verzichtet auf proportionale Vermessung und versucht, die nicht-messbare Qualität von Raum zu erfassen. Auch das bestätigt die Grundthesen Bergsons: „Erleben“ lässt keine konventionelle Abbildung zu, „Wahrnehmung“ ist nicht abhängig von chronometrischer Zeit, „Leben“ ist Selbstschöpfung und „Realität“ ist Moment. Das Kind, schreibt Bergson (1946, S. 86), ist Sucher und Erfinder zugleich, immer auf der Suche nach dem Neuen und ohne Geduld gegenüber den Regeln.

⁴⁶⁸ Die Schrift von 1918 erschien 1917 in den Cahiers Vaudois in limitierter Auflage. Die Hauptausgabe wurde dann von der Librairie Payot veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung von dem Zürcher Verleger Emil Roniger (1883-1953) kam 1920 im Rotapfel-Verlag heraus. Der Titel lautete: *Der Lehrer hat kein Gefühl für das Kind*.

⁴⁶⁹ Lewis Carroll (1832-1898) war Tutor für Mathematik am Christ Church College in Oxford. *Alice’s Adventures in Wonderland* erschien 1865.

⁴⁷⁰ Die Bezeichnung „Kubismus“ geht auf den Pariser Kunstkritiker Louis Vauxcelles (1870-1943) zurück. Das Manifest *Du Cubisme* wurde im November 1912 veröffentlicht und erschien in Paris. Verfasser waren die beiden Maler Albert Gleizes (1881-1953) und Jean Metzinger (1883-1956).

Aber wieso konnte eine solche Position ausgerechnet in der Schule Akzeptanz finden, für die immer Lernen mit Büchern und Begriffen Vorrang hatte? Kinder sind in dieser Sicht nie „Sucher und Erfinder“ zugleich gewesen, sondern zunächst und grundsätzlich *Schüler*. „Schöpferisch“ sei ein „gefährliches Wort“, schrieb der deutsche Schulreformer Hugo Gaudig vor dem Ersten Weltkrieg in der Zeitschrift *Die Arbeitsschule*,⁴⁷¹ weil sich damit „alles oder nichts“ verbinden lässt und jedenfalls kein Anliegen der Schulreform ist (Gaudig 1912, S. 5). Das „Prinzip der Selbsttätigkeit“, von dem Gaudig ausging, setzt Anleitung wie in einem Lehrberuf voraus, „geduldiges, fleissiges Einüben“ und dann erst „freies Arbeiten unter differenzierender Anpassung der Arbeitsweise an den Arbeitsgegenstand“ (ebd., S. 6). Aus sich selbst heraus „schöpferisch“ zu sein, war mit Schule unvereinbar.

Eine Antwort auf die Frage, warum sich die Idee des Schöpferischen gleichwohl durchsetzen konnte, ergibt sich aus der Tatsache, dass in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die „künstlerischen“ Ausdrucksweisen von Kindern immer stärkere Beachtung fanden, zunächst bei Kunsthistorikern und Psychologen, dann aber auch bei Künstlern und Lehrkräften (Darling Kelly 2004). Ausgangspunkt waren spontane Zeichnungen ausserhalb des Unterrichts, die keiner didaktischen Kontrolle unterstanden und lange entweder nicht beachtet oder massiv bekämpft wurden. Kinder sollten nicht „kritzeln“, sondern geordnet arbeiten und lernen, was die Autorität einer bestimmten Form voraussetzte. Spontan und ausserhalb schulischer Lernkontexte suchen die Kinder nach eigenen Ausdrucksweisen.

Zeichenunterricht wurde in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts erteilt, aber er war überwiegend ausgerichtet am Massstab des geometrischen Zeichnens, das für bestimmte Berufe gelernt werden musste. Einige Lehrgänge bezogen sich auch auf das so genannte „Naturzeichnen“ oder das Abzeichnen von Vorlageblättern.

- Die Kinder sollten geometrische oder natürliche Formen nachzeichnen lernen, wobei das Ziel war, die Formen am Ende „aus freier Hand“ zeichnen zu können.
- An eine eigene Form war nicht gedacht, allenfalls konnte sich in den Zeichnungen ein besonderes persönliches Geschick ausdrücken, ohne damit Selbstschöpfungen zu verbinden.
- Das didaktische Prinzip war die möglichst genaue Nachahmung, nicht Kreativität im heutigen Sinne.

Das änderte sich am Ende des 19. Jahrhunderts. *L'arte dei bambini* nannte 1887 der italienische Kunsthistoriker Corrado Ricci Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen, die er ganz ohne pädagogische Wertung als ästhetischen Ausdruck von Gefühlen und Ansichten interpretierte. Die spontanen Zeichnungen wurden als authentisch verstanden, weil sie eine persönliche Artikulation unabhängig von den Erziehungsautoritäten darstellten und allein schon deswegen eine besondere psychologische Aura gewannen. Auf diese Weise wurde die freie „Kunst der Kinder“ entdeckt, die unabhängig vom Zeichenunterricht eigene Wege der ästhetischen Formung gehen konnte. Diese unvermutete Kreativität wurde zu einer zunehmend wichtigeren Bezugsgrösse in der Diskussion über die Besonderheit von Kindern und ihrer Erziehung.

Neben Kunsthistorikern reagierten auch andere Autoren auf dieses Thema, das schnell grosse Beachtung erlangte. Der französische Psychologe Bernard Perez (1888) veröffentlichte

⁴⁷¹ Die Monatsschrift erschien von 1887 bis 1942. Träger war der Deutsche Verein für Werkstätige Erziehung.

ein Jahr nach Ricci eine Monographie über die Kunst und Poesie von Kindern, und der englische Philosoph James Sully prägte 1895 die Theorie der spontanen künstlerischen Anschauung des Kindes. Er sprach wohl als erster von *The Child as Artist* (Sully 1903, S. 298-330). Kinder sollte man betrachten wie Künstler, sie lassen sich nicht steuern, sondern folgen ihren Intuitionen und so dem eigenen Ausdruck. Daher ist nicht, wie im Herbartianismus, der Begriff, sondern die Phantasie grundlegend für den Prozess des Lernens. In Deutschland entstand dafür der Ausdruck „freies Zeichnen und Formen“ von Kindern (Grosser/Stern 1913).

Kinderzeichnungen und ihre pädagogische Bedeutung wurden zu einem viel diskutierten Reformthema, das eine neue Didaktik auf den Plan rief, nämlich die Entwicklung von Vorstellung und Phantasie durch eigene Formgebung. Kinder sollten darin so selbständig sein wie Künstler, denen auch niemand die Art und Weise vorschreiben kann, wie sie sich ausdrücken. Eine Autorität der Form oder des Musters sollte es im Kunstunterricht nicht mehr geben. Der Leipziger Psychologe Siegfried Levinstein übernahm 1905 Sullys Formel vom „Kind als Künstler“, nachdem er in seiner Dissertation Kinderzeichnungen analysiert hatte (Levinstein 1905). Die besondere Kreativität, die Kinder beim Spielen zeigen, war aus der Kindergartenpädagogik bekannt, sie wurde nun auch auf den künstlerischen Ausdruck bezogen und mit der Phantasie der Kinder in Verbindung gebracht (Queyrat 1905 und viele Andere).

In der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts ist das nur sehr am Rande thematisiert worden, während zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreiche Schriften und Postulate zur Phantasie der Kinder erschienen, darunter Margaret McMillans (1904) berühmtes Buch *Education Through the Imagination*, das grundlegend wurde für die frühe Förderung der kindlichen Entwicklung. Darauf gehen die englischen Nursery Schools zurück, also eine Vorschulerziehung, die Kreativität und Eigensinn der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Erst jetzt fand die Phantasie kleiner Kinder herausgehobene Beachtung. Sie sollten sich in freien Formen des persönlichen Ausdrucks artikulieren, also spielen, wie sie wollen, oder herstellen, was sie wollen.

Davon zu unterscheiden sind Versuche, Kinder tatsächlich als Künstler auszubilden und tätig sein zu lassen. Unter dem Titel *Das schaffende Kind* veröffentlichte der deutsche Impressionist Philipp Franck 1928 bis heute eindrucksvolle Beispiele vor allem aus Übungsschulen der Lehrerbildung, die demonstrieren, dass und wie schöpferisches Lernen auch und gerade in der Volksschule möglich ist. Dreissig Jahre zuvor sind freie Kinderzeichnungen bereits in öffentlichen Ausstellungen gezeigt worden, darunter in der Hamburger Kunsthalle und später auch in der Berliner Sezession. Die Bilder galten als Ausdruck der eigenen Form, die nicht länger einem geometrischen Zweck diene. Das Zeichnen sollte dann auch nicht mehr allein auf Berufe vorbereiten.

Die Ausstellung in der Hamburger Kunsthalle wurde organisiert von der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“, die 1896 gegründet worden war. Zwei Jahre später fand die Ausstellung statt. Auch sie nahm auf Sullys Buch Bezug und benutzte seine Formel des „Kindes als Künstler“ (Lehrervereinigung 1898, S. 6),⁴⁷² die danach viel gebraucht wurde. Der „Zeichenunterricht allein“ genügt nicht, schrieb der Leipziger Zeichenlehrer Georg Hirt am 26. Januar 1898 in der Hamburger Zeitschrift *Pädagogische Reform*, um die „Fähigkeit, sich künstlerisch zu entfalten“, auszubilden (Hirth

⁴⁷² Das Begleitheft zur Hamburger Ausstellung verfasste der Volksschullehrer Carl Götze (1865-1947). Götze war der Redakteur der Reformzeitschrift *Der Säemann* und Mitbegründer des Hamburger „Vereins für Schulreform“. Er war später Rektor und leitete in den zwanziger Jahren die Hamburger Schulbehörde.

1896, S. 33). Hirt hatte offenbar die Zeichen der Zeit erkannt, denn er war Vorsitzender des Verbandes deutscher Musterzeichner, in dem nicht nur die Zeichenlehrer, sondern auch die Reklamezeichner organisiert waren.⁴⁷³

Zur Begründung der Hamburger Ausstellung heisst es allgemein:

„Das Kind liebt seine Kunst. Es bereitet ihm eine Freude, wenn es sich spielend unterhält, indem es den Bogen Papier mit jenem Liniengewirr bedeckt, das der erste unvollkommene Ausdruck seiner gestaltenden Kraft ist. Es folgt mit Lust der natürlichen Neigung, aus den Dingen ähnliche Bilder hervorzubringen“ (Lehrervereinigung 1898, S. 3).

„Natürlich“ heisst auch *unverstellt*: „Wir lernen durch diese Zeichnungen die Arbeit des von Vorurteil und Konvention noch nicht beeinflussten kindlichen Geistes kennen“ (ebd., S. 4). Und dann wird eine Frage gestellt, die vor allem die deutsche Kunsterziehung bestimmt hat: „Wie kann die Kunst als Ausdruck schöpferischer Kraft durch die Erziehung der Jugend zu einem Förderungsmittel individueller und sozialer Wohlfahrt gemacht werden?“ (ebd., S. 5)

Die Ausstellung im Hause der Berliner Sezession⁴⁷⁴ hiess „Die Kunst im Leben des Kindes“⁴⁷⁵ und fand im Frühjahr 1901 statt. Sie war auch in anderen deutschen Städten zu sehen und wurde neben dem Ausstellungskatalog von Max Osborn von einem Handbuch begleitet, das im Herbst 1901 erschien.⁴⁷⁶ Die Ausstellung löste heftige Reaktionen aus, weil nicht nur Bilder ausgestellt und kommentiert wurden, sondern die allgemeine Botschaft vermittelt wurde, dass Kindern die Freiheit von Künstlern gelassen werden sollte. Für diese Variante von „Kinderkunst“ war es noch zu früh.⁴⁷⁷ Es handle sich um das „modernste Kapitel des pädagogischen Dilettantismus“, urteilte die Zeitschrift für Kinderforschung im Jahre 1907⁴⁷⁸ und hielt damit die Diskussion für beendet.

Eine weitere Ausstellung mit Kinderbildern fand 1905 im Österreichischen Museum für Kunst und Industrie in Wien statt. Sie wurde organisiert von einem der massgeblichen Pioniere der kreativen Kunsterziehung, nämlich dem Wiener Maler Franz Cizek, der das beeinflusste, was in der angelsächsischen Reformpädagogik *Child Art* genannt wurde. Cizek gilt heute als deren hauptsächlicher Begründer (Malvern 1995). Der Begriff „Kinderkunst“ umfasst mehr als nur freie Zeichnungen, gemeint ist der gesamte künstlerische Ausdruck, und die Voraussetzung ist, dass tatsächlich jedes Kind aufgrund seines kreativen Potenzials zu einem solchen Ausdruck fähig ist. Das rief in Wien ähnliche Widerstände hervor wie zuvor in

⁴⁷³ Der Verband ist 1832 in Leipzig gegründet worden. Er hatte verschiedene regionale Ableger, darunter die Berliner Sektion, die erst 1888 gegründet wurde.

⁴⁷⁴ Die Berliner Sezession wurde am 2. Mai 1898 gegründet.

⁴⁷⁵ „Die Kunst im Leben des Kindes“ hiess auch eine Berliner Vereinigung zur Erziehungsreform, die ebenfalls 1901 gegründet wurde. Ein führendes Mitglied war der Bildhauer und Kunsterzieher Albert Reimann (1874-1976).

⁴⁷⁶ *Die Kunst im Leben des Kindes. Handbuch Erzieher*, herausgegeben im Auftrag der Vereinigung „Die Kunst im Leben der Kinder“. Herausgeber waren die Berliner Kindergärtnerin und Seminarlehrerin Lili Droscher (1871-1944), der Maler Otto Feld (1860-1911), der Schriftsteller und spätere Kunstkritiker der Vossischen Zeitung Max Osborn (1870-1946), der Schriftsteller Wilhelm Spohr (1868-1959) sowie der Kunstkritiker Fritz Stahl (1864-1928).

⁴⁷⁷ Die Besonderheit zeigt ein Vergleich: „Kunst im Leben des Kindes“ hiess eine Ausstellung, die vom 15. Dezember 1884 bis zum 15. Januar 1885 im Rathaus der Stadt München stattfand. Sie betraf Bilder und Bücher für Kinder, nicht deren eigene Kunst (Die Gesellschaft Jg. 1885, S. 49ff.).

⁴⁷⁸ „Die Kunst im Leben des Kindes.“ In: Zeitschrift für Kinderforschung Jg. 12, H. 8 (1907), S. 248.

Berlin, besonders die Lehrerschaft weigerte sich, von schöpferischen Kindern auszugehen (Laven 2006, S. 86ff.).⁴⁷⁹

Zu Beginn seiner Karriere war Cizek Zeichenlehrer an der Oberrealschule Schottenfeld im 7. Bezirk von Wien. Hier organisierte er 1901 eine erste Ausstellung von künstlerischen Arbeiten seiner Schülerinnen und Schüler.⁴⁸⁰ 1897 hatte er seine erste private Kunstklasse für ältere Kinder und Jugendliche eingerichtet, die später als Wiener „Jugendkunstklasse“ berühmt werden sollte. Konzeptionell ging Cizek mehr und mehr davon aus, auf formalen Kunstunterricht, wie er zu dieser Zeit auch in Wien Standard war, zu verzichten. Stattdessen sollte der Unterricht auf die schöpferischen Kräfte vertrauen. Die Kinder lernen einfach, mit ästhetischen Materialien umzugehen und sich damit frei zu artikulieren. Angeregt zu dieser These wurde Cizek auch durch die Psychologie der Kinderzeichnungen.⁴⁸¹ Sein einziges Buch war nicht zufällig dem Thema „freies Zeichnen“ gewidmet (Cizek/Kastner 1925).

Auf dem Dritten Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichenunterrichts (Third International Art Congress) 1908 in London präsentierte Cizek zum ersten Male eine Ausstellung mit Produktionen seiner Klasse im angelsächsischen Raum. Nach dem Ersten Weltkrieg folgten zahlreiche weitere Ausstellungen. Bekannt wurde Cizek bei dem englischsprachigen Publikum auch durch Veröffentlichungen der Bilder. Ein Beispiel ist die 1922 publizierte Sammlung *Christmas: Pictures by Children*. Das Buch erschien gleichzeitig bei J.M. Dent in London und im Wiener Burgverlag Richter&Zöllner. 1925 publizierte der Wiener Anton Schroll-Verlag unter dem Namen von Cizek eine weitere englischsprachige Sammlung mit dem Titel *Children's Coloured Paper Work*.⁴⁸² Auch diese Bilder stammten sämtlich aus Cizeks Jugendkunstklasse in Wien, die bis 1938 Teil der Kunstgewerbeschule war.⁴⁸³

Die Präsentation in London wurde auch anlässlich der „Kunstschau 1908“ in Wien gezeigt. Organisator der Ausstellung war der Österreichische Künstlerbund, eine Abspaltung der Wiener Sezession; den Vorsitz führte Gustav Klimt. Auch das ging nicht ohne Aufruhr ab. Besonders heftig protestierte der Wiener Historien- und Dekorationsmaler Franz Adalbert Seligmann gegen die Ausstellung. Er klagte dabei die Kunstgewerbeschule an, die Cizek als Professor beschäftigte und zuliess, was er tat. Seligmann behauptete, dass die Absolventen der Schule nichts mehr richtig lernen und daher mit Sicherheit brotlos enden würden (Schweiger 1982, S. 127). Die Ausstellung selbst wurde ein grosser Erfolg, für Cizek auch deswegen, weil hier zum ersten Male amerikanische Pädagogen auf ihn aufmerksam wurden (Laven 2006, S. 90f.).

Bis 1938 besuchten Tausende von Kindern die Kunstklassen in Wien, darunter während der Sommerferien auch viele aus England und den Vereinigten Staaten. In diesen

⁴⁷⁹ Naturgemäss protestierten vor allem die Zeichenlehrer der Gymnasien und Realschulen. Sie sammelten mehr als 3000 Unterschriften gegen Cizek und seine Kinderkunst.

⁴⁸⁰ Die Ausstellung von Schülerarbeiten an sich war nichts Ungewöhnliches. 1873 etwa berichtete das österreichische Unterrichtsministerium von diversen solcher Ausstellungen im ganzen Land, darunter eine an der Oberrealschule Schottenfeld, die auch Schülerarbeiten in Zeichnen umfasste (Ministerium 1873, S. 42). Ungewöhnlich war, dass Arbeiten mit dem individuellen Ausdruck von Kindern gezeigt wurden (Laven 2006, S. 33).

⁴⁸¹ In seinem Nachlass finden sich ausführliche Notizen zu verschiedenen Werken, darunter auch zu Siegfried Levinsteins Dissertation über Kinderzeichnungen.

⁴⁸² Der Band enthielt 24 Bildtafeln sowie ein illustriertes Beiheft.

⁴⁸³ Es handelt sich um 14 farbige Lithographien. Die Einleitung schrieb der französische Buchillustrator Edmund Dulac (1882-1953). Dulac wurde bekannt durch seine Illustrationen der Märchen der Gebrüder Grimm.

beiden Ländern erlebte Cizek zu Beginn der zwanziger Jahre seinen internationalen Durchbruch mit Wanderausstellungen, die Aufsehen erregten (Laven 2006, S. 99ff).⁴⁸⁴ Diese angelsächsische Ausrichtung erklärt vielleicht, warum er lange nicht als Teil der deutschen Kunsterziehungsbewegung angesehen wurde,⁴⁸⁵ wohl aber früh als herausragendes Beispiel der „new education in Austria“ galt (Dottrens/Dengler 1930, S. 60ff.). Cizek selbst sprach kein Wort Englisch (Laven 2006, S. 108) und wurde doch von Besuchen zunächst aus England und dann aus den Vereinigten Staaten überhäuft (ebd., S. 93ff.).

Der Wiener Kunsthistoriker Arpad Weixlgärtner⁴⁸⁶ beschrieb die Arbeiten der Schüler von Franz Cizek 1922 mit dem Sammelbegriff „Wiener Kindergraphik“ (Weixlgärtner 1922). Den Ausdruck „Child Art“ im Blick auf Cizek prägte Wilhelm Viola (1937),⁴⁸⁷ der seit 1922 das österreichische Jugendrotkreuz leitete und in dessen „Jugendrotkreuz-Zeitschrift“ Cizeks Kunstunterricht ständig dokumentiert und promoviert wurde.⁴⁸⁸ Auch die Titelbilder der Monatsschrift erschienen mit Darstellungen aus Cizeks Kunstklassen. Die Klassen selbst produzierten nicht nur Bilder, sondern auch Poster oder Wunschkarten zu Weihnachten, die in Faltschachteln angeboten und vom Jugendrotkreuz gedruckt wurden. So waren auch Einnahmen gesichert.

Cizek war primär Künstler, nicht Lehrer. Er vermied die Schulförmigkeit des Unterrichts. Seine Klassen wurden nicht nach Jahrgängen unterschieden, sondern einfach in zwei Altersgruppen eingeteilt, in der einen lernten die Kinder bis zu zehn Jahren und in der anderen die Kinder zwischen zehn und vierzehn Jahren. Für die Einteilung war nicht das Können massgeblich. Jüngere Kinder konnten in ihrer künstlerischen Entwicklung weiter sein als ältere, wichtig war, dass sie ihre Arbeiten reflektierten und auch kommentierten. Was sie letztlich verstehen sollten, war die Idee, dass Kunst nicht Natur ist und dass es keinen Weg gibt, die Natur so abzubilden, wie sie ist. Kinder haben oft diesen Anspruch, aber wenn sie bei Cizek etwas lernen sollten, dann den Ausdruck ihrer selbst: „Children do not copy nature“ (Viola 1944, S. 80).

Violas zweite englische Studie zeigt eine Fotografie von Cizek, wie er aufmerksam die Zeichnungen eines Kindes studiert und sich mit ihm unterhält (ebd., S. 113). Dazu wird folgender Dialog mitgeteilt. Es geht um Santa Claus. Cizek fragt, wie sieht der Weihnachtsmann aus?

⁴⁸⁴ Die Ausstellungen wurden unterstützt vom Save the Children Fund, der 1919 in London gegründet wurde. Der Fond diente nach dem Ersten Weltkrieg der Bekämpfung der Kindernot und der Förderung der Erziehung. 1920 entstand in Genf eine internationale Organisation.

⁴⁸⁵ Zwischen 1918 und 1938 gab es keine Ausstellung der Wiener Jugendkunstklasse in Deutschland. 1912 hatte Cizek Arbeiten der Klasse in Dresden-Hellerau gezeigt und 1914 in Köln anlässlich der Ausstellung des Deutschen Werkbundes.

⁴⁸⁶ Arpad Weixlgärtner (1872-1961) leitete von 1920 bis 1938 die weltliche Schatzkammer des Kunsthistorischen Museums in Wien, von 1931 bis 1934 auch die dortige Gemäldegalerie.

⁴⁸⁷ Das Buch ist beachtet worden. Eine Rezension wurde im November 1937 in der New Yorker Zeitschrift Parnassus veröffentlicht, die von der 1911 gegründeten College Art Association herausgegeben wurde. Die Zeitschrift erschien von 1929 bis 1941. Verfasser der Rezension war der Kunstpädagoge A. Philipp McMahon (1890-1947).

⁴⁸⁸ Die Zeitschrift erschien zehnmal im Jahr. Das Heft September 1932 war ganz der Wiener Jugendkunstklasse gewidmet (Laven 2006, S. 96). Wilhelm Viola war generell der internationale Promotor von Cizek. Er sprach zum Beispiel im August 1927 auf dem vierten Weltkongress der New Education Fellowship in Locarno über die Kinderkunst von Cizek. Präsident der Konferenz war Pierre Bovet, das Rahmenthema hiess „The True Meaning of Freedom in Education.“

Child: He wears a mitre.⁴⁸⁹

Child: And a long coat.

Cizek: Yes, a long coat. But you should begin with the head. How does his head look?

Child: It's like a man's head.

Cizek: What kind of head has he?

Child: A very funny head.

Cizek: He has a long beard and beautiful white hair.

Child: No, I don't believe that
(ebd.).

Die Bilder aus dem Buch zeigen entspannte, in ihre Kunst vertiefte, konzentriert arbeitende, sich austauschende, produktive Kinder in einer Lernumgebung, das ihren schöpferischen Kräften gewidmet ist. Vergleichbare Bilder und Dokumente der Kunsterziehung aus dem 19. Jahrhundert und früher gibt es nicht. Bereits 1929 hatte Cizek das Konzept *The Child as Artist* in der amerikanischen Zeitschrift *The Independent* vorgestellt und stiess damit auf ein nachhaltiges Echo in der Kunsterziehung (Cizek 1929). Ein Grund war, dass Cizek Kinder für weitaus kreativer hielt als die meisten Erwachsenen (Darling Kelly 2004, S. 82).

Eine erste Ausstellung mit Bildern seiner Schüler in New York zeigte Franz Cizek im Jahre 1923. Die Ausstellung im Metropolitan Museum of Art dauerte vom 17. Dezember 1923 bis zum 7. Januar 1924. Die ausgestellten Bilder beeindruckten die Besucher durch ihre hervorragende Qualität. „Cizek's Children“ titelte das Time Magazine nach einem Besuch in Wien vor der Ausstellung. Die Praxis der Jugendkunstklasse wird in dem Artikel so beschrieben:

„Herta Breit, aged 11, paints tender little watercolors, Anneliese Freisler, 10, draws a Mrs. Profiteer with a biting touch of social satire, Ed Viet, 12, and Grete Hanus, 13, model little wax figures with a profound sense of rhythm, Franz Probst, 13, has an exciting vision of the Russian Revolution, Grete Blatny, 13, paints a Tyrolese wedding party. These young people are students in the art school of Dr. Frank Cizek in Vienna“⁴⁹⁰
(Time Monday November 26, 1923).

Drei von den Kindern sind später ausfindig gemacht worden. Herta Breit lebte bis 2002 als Malerin in Wien, Margarete Hanus war als Bildhauerin und Kunstpädagogin wiederum in Wien tätig und auch Franz Probst war Maler nochmals in Wien (Laven 2006, S. 204f.).

Die pädagogische Zeitschrift *Progressive Education* druckte im April 1924 eine Äusserung von Cizek, der nach seiner Unterrichtsmethode befragt wurde. Cizek sagte:

„Where others put the lid on, I take it off. When a child comes ... I don't tell him what to do. I don't bring him into the storeroom and let him rummage through all my treasures. He finds paints and brushes and chinks and canvas. He finds woods for

⁴⁸⁹ Mitra, die Bischofsmütze.

⁴⁹⁰ Der Titel ist unzutreffend, Cizek hat nicht promoviert. Die Akademie der bildenden Künste in Wien hat 1872 den Hochschulstatus erhalten, die kunsthandwerklichen Fächer wurden daraufhin nicht mehr unterrichtet.

carving and sawing, and clay for modeling and colored paper to cut out. He sees other children working with them, and he soon finds out what to do and he does it.”⁴⁹¹

Der wahre Unterricht besteht darin, nicht zu unterrichten und die Natur im Kind zu ihrem Recht kommen zu lassen. Jedes Kind ist kreativ und nur die Umstände behindern den schöpferischen Ausdruck. Alle Kinder, die bei ihm lernen wollten, wurden von Cizek akzeptiert, es gab keine Prüfung der künstlerischen „Begabung“. Schulische Formen der Kontrolle wurden abgelehnt. Von Viola ist folgende Aussage Cizeks überliefert:

„I have extricated children from school in order to make a home for them, where they may really be children. I was the first person to talk about ‘unschooling the school’” (Viola 1937, S. 38).

Aber auch Cizeks Unterricht hatte so etwas wie eine Methode. Er ging von Stufen oder Phasen des künstlerischen Schaffens von Kindern aus. Die erste hiess in der englischen Beschreibung von Viola „scribbling and smearing stage“. Kleine Kinder kritzeln und schmieren aus Herzenslust, sie bewegen ihre Muskeln und drücken sich aus. „What counts is that the very young child produces entirely from imagination” (Viola 1944, S. 25f.). Die zweite Stufe nennt Viola „rhythmic“. Das Kind lernt durch Wiederholung der einmal gefundenen Form. Erst auf der dritten Stufe wird der künstlerische Ausdruck „abstract-symbolic“, also wählt Farbe und Form, ohne immer genau intendiert zu sein. Der Fortschritt im Können ist eine der zunehmenden Differenzierung und nicht von „falsch“ zu „richtig“ (ebd., S. 28). Die letzte Stufe ist dann das Gestalten.

Der Zusammenhang der Stufen wird so beschrieben:

„One could describe that way thus: From creating out of pure imagination the child produces more and more from memory and nature. There is no clear break that would separate the different stages. They are overlapping, for hardly any child produces out of sheer imagination” (ebd., S. 28).

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde noch auf Cizek verwiesen. Die Ausgabe Oktober 1953 des UNESCO-Courier war dem Thema Art and Education gewidmet. In der Einleitung wird betont, dass es in der Kunsterziehung nicht darauf ankomme, Kinder zu veranlassen „good drawings“ abzuliefern, sondern zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten (faculties) beizutragen (Art and Education 1953, S. 3). Als primäre Autorität für diese Position wird Franz Cizek genannt, der 1946 gestorben war. Er wird zitiert mit der Forderung „let the children grow, develop and mature“, was der Herausgeber des UNESCO-Heftes ergänzt mit dem Hinweis auf die sozialen Effekte einer freien Kunsterziehung (ebd., S. 4). Demonstriert wird diese These mit vielen Bildern von Kindern aus aller Welt.

Am Ende der Ausgabe schreibt der Maler Henri Matisse ein Jahr vor seinem Tod: „To create is to express what we have within ourselves. Every genuine effort comes from within” (ebd., S. 16). In diesem Sinne sehen Künstler und Kinder gleich auf die Welt. Sie schaffen nach, was sie sehen, nur dass Kinder unbefangener sind als Künstler. Daher ist das Alter zwischen sechs und zehn Jahren „the golden age of creative expression“ (ebd., S. 6). Die belgische Reformpädagogin Amélie Hamaide beschreibt dann nochmals die Methode Cizeks:

⁴⁹¹ Progressive Education (April 1924), News and Comments.

„Everything should be free: the choice of subject, the composition, the size, the colours. The only guide should be the inspiration of the moment, entirely sustained by the personal confidence and the joy of the creator; the great reward will be when the teacher hovers near unobtrusively eager to collect and show the work“ (ebd., S. 9).

Ausstellungen von Werken, die Kinder gemalt oder gezeichnet haben, wurden nach dem Ersten Weltkrieg zu einem Standard von Museen, Kunsthallen und auch Sommerschulen. Sie erreichten danach auch die Klassenzimmer und sind heute aus den Schulen nicht mehr wegzudenken. Die Polemik über „Kinder als Künstler“ ist verschwunden und aus Zeichen- ist Kunstunterricht geworden. In den amerikanischen Schulen nannte man das in den dreissiger Jahren „free art classes“. Sie dienten dem künstlerischen Ausdruck und damit auch der schöpferischen Entwicklung des Kindes.

Die freien Kunstklassen waren nicht mehr Versuche, sondern wurden Teil des Curriculums und insofern ein normales Angebot. Auch Poster aus den dreissiger und vierziger Jahren⁴⁹² zeigen diese Entwicklung hin zu einem didaktischen Standard. Hinzu kommen zahlreiche einzelne Projekte, die Künstlern die Möglichkeit gaben, in öffentlichen Schulen zu unterrichten und die schöpferische Entwicklung der Kinder zu fördern. Auch in Sommerschulen wurden freie Kunstklassen angeboten und viele Museen zeigten Ausstellungen mit Kinderbildern. Insofern lässt sich von einem pädagogischen Konsens sprechen, der die Nachfrage für sich hatte, weil sich die Eltern zunehmend für dieses Thema interessierten. Der Zusammenhang von Kreativität und Kinderkunst war nicht mehr fraglich (Fineberg 2001).

Im August 1936 zeigte Franz Cizek seine Wanderausstellung in Cheltenham in England. Anlass war der siebte Weltkongress der New Education Fellowship, der vom 31. Juli bis zum 14. August am gleichen Ort stattfand. Das Leitthema des Kongresses war die Stellung der neuen Erziehung in der freien Gesellschaft (The Seventh World Conference 1936). Italien und Deutschland boykottierten die Konferenz, Japan schickte eine Delegation von autoritären Staatspädagogen, die 1.400 Teilnehmer nutzten die Gelegenheit, um auf den Zusammenhang von Freiheit und Erziehung hinzuweisen (New Education Fellowship Diary 1952, S. 180f.). Der Kongressband über die Tagung in Cheltenham hiess daher nicht zufällig *The Freedom We Seek* (Rawson 1937).

Eine der Sprecherinnen war die englische Kunstpädagogin Marion Richardson. Sie war ähnlich wie Cizek eine Promotorin der Kinderkunst, nachdem sie als Lehrerin gesehen hatte, wie wenig geometrisches Zeichnen die künstlerischen Talente der Kinder befördern konnte. Richardson stellte einen engen Zusammenhang her zwischen neuer Erziehung, Kreativität und Freiheit. Das visuelle Bewusstsein sollte befördert werden und die Methoden des Unterrichts wurden auf die Ausdrucksformen der Kinder eingestellt. Kinder sollten lernen, sich zu artikulieren wie die Künstler seit dem Impressionismus, also frei und intuitiv (Abbs 1986, S. 187f.).

Zum ersten Male wurde auf einer Weltkonferenz der New Education Fellowship explizit über Religion diskutiert (Boyd/Rawson 1965, S. 107f.). Aber das Kongressthema war auch und in besonderem Masse politisch gemeint. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie die Persönlichkeit des Kindes und später des Erwachsenen sich in Freiheit und „ganzheitlich“

⁴⁹² Ein Beispiel sind die zwischen 1936 und 1943 im Rahmen der Works Progress Administration (WPA) des New Deal in Auftrag gegebenen Poster amerikanischer Künstler. Das Programm hiess Federal Art Project. Viele der rund 200.000 Arbeiten sind im Internet zugänglich unter der Anschrift: <http://memory.loc.gov/ammem/wpaposters/wpahome/html>

entwickeln kann, wenn in den Industriegesellschaften der Gegenwart das Gegenteil geschieht (ebd., S. 106). Einer der Diskutanden war Carleton Washburne. Er sprach davon, dass die Kinder „indoktriniert“ würden von denjenigen, die die Macht hätten, pädagogisch oder politisch, und dass es darauf ankomme, sie nach demokratischen Idealen zu erziehen, die alle Bürger teilen. Die Schulen müssten zu „demokratischen Gemeinschaften“ werden (ebd., S. 107).

Franz Cizek suchte am Ende seines Lebens die Nähe zum österreichischen Faschismus und später auch zum Nationalsozialismus. Er wurde 1934 Gründungsmitglied des „Neuen Werkbundes Österreich“,⁴⁹³ trat im gleichen Jahr der „Vaterländischen Front“⁴⁹⁴ bei und entliess 1938 die jüdischen Schüler seiner Klasse. Seine autobiographischen Notizen der Jahre 1941 und 1942 sind „nationalsozialistisch gefärbt“ und im Nachlass findet sich ein vorläufiger Ausweis des nationalsozialistischen Lehrerbundes. Geholfen hat ihm diese Anpassung nichts. Anfang 1939 wurde die Jugendkunstklasse aus der Kunstgewerbeschule ausgeschlossen und musste privat - ab Januar 1940 auch mit Unterstützung der Stadt Wien - weitergeführt werden (Laven 2006, S. 110ff.).

Auch in der amerikanischen Literatur hatte „Kreativität“ eine politische Seite, jedoch eine ganz andere. Gemeint war nicht die politische Instrumentierung der Kreativität, etwa im Sinne der deutschen „Volkwerdung“. Die Frage war, ob die Demokratie kreativ sein kann oder gar sein muss. Eine solche Frage taucht in der deutschen Reformpädagogik an keiner Stelle auf und sie wäre auch ein Fremdkörper gewesen. In den Vereinigten Staaten war die Frage mit einem grossen Namen verbunden. 1939 prägte John Dewey den Ausdruck *creative democracy*. Es war das erste Mal, dass er diesen Ausdruck gebrauchte, wenngleich er den Zusammenhang von Demokratie, Imagination und fortgesetzter Problemlösung schon zuvor thematisiert hatte (Westbrook 2005).

Der Anlass war Deweys achtzigster Geburtstag, der in New York mit einem Abendessen zu Ehren von Dewey gefeiert wurde. Am 20. Oktober 1939 versammelten sich in einem Hotel in Manhattan mehr als 1000 Gäste, unter ihnen der chinesische Botschafter, der Historiker der progressiven Bewegung, Charles Beard, die Fotografin Florence Meyer und Henry LaGuardia, der Bürgermeister von New York. Neun Organisationen wollten persönliche Glückwünsche übermitteln, darunter die Progressive Education Association und die American Philosophical Association, deren Präsident Dewey 1904 war. Aber der Geehrte war gar nicht anwesend. Der Philosoph Horace Kallen verlas einen von Dewey verfassten Text, der den Titel trug „Creative Democracy - The Task Before Us.“

John Dewey verbrachte seinen Geburtstag, der noch an verschiedenen anderen Orten offiziell gefeiert wurde, auf der Ranch seiner Tochter Evelyn in Green Castle, Missouri, auch um den Ehrungen zu entgehen. Sein denkwürdiger Text zur kreativen Demokratie begann mit folgendem Satz: „Under present circumstance I cannot hope to conceal the fact that I have managed to exist eighty years.“ Das eigene Alter sei aber gegenüber der Entwicklung der Gesellschaft nur eine staunenswerte Nebensache. In der Hauptsache müsse für die vergangenen acht Jahrzehnte festgehalten werden, dass es gelungen sei, „to create the political

⁴⁹³ Der Österreichische Werkbund wurde 1912 in Wien gegründet und 1934 geteilt. Der rechtslastige „Neue Werkbund Österreich“ unter dem Präsidium des Architekten Clemens Holzmeister (1886-1983) sollte „judenfrei“ sein. Das Motto des neuen Werkbundes hiess nach einer Ausstellung 1934 in Wien „Das befreite Handwerk“.

⁴⁹⁴ Die „Vaterländische Front“ wurde 1933 von Engelbert Dollfuss (1892-1934) gegründet. Dollfuss war von 1932 bis 1934 österreichischer Bundeskanzler und regierte seit dem 4. März 1933 diktatorisch. Die „Vaterländische Front“ war nach dem Verbot aller Parteien als ständische Organisation geschaffen worden. Sie wurde am 11. März 1938 aufgelöst und durch die NS-Organisationen ersetzt.

structure of a self-governing society“. Selbstregierung ist das zwischen Politik und Erziehung vermittelnde Stichwort.

Grundlegend sei dabei gewesen der Glaube an die menschlichen Potentiale oder der kreative Optimismus der Demokratie. Es gibt in Deweys Denken keine Idee des Endes oder gar des Untergangs, wie immer er an seinem Geburtstag beunruhigt gewesen sein mag über die Situation in Europa im Herbst 1939. Aber die Etablierung der Demokratie wird als historische Errungenschaft verstanden, weil sie auf dem Glauben in die Möglichkeiten der Menschen basiert.

„Democracy is a way of life controlled by a working faith in the possibilities of human nature. Belief in the common man is a familiar article in the democratic creed. That belief is without basis and significance save as it means faith in the potentialities of human nature as that nature is exhibited in every human being irrespective of race, color, sex, birth and family, of material or cultural wealth“
(John Dewey and the Promise of America, 1939).

Demokratie ist der Glaube an die friedliche Regelung der Konflikte, die politische Auseinandersetzung mit Argumenten und die Nutzung gleicher Chancen für alle. Jede künstliche Form von Autorität ist überflüssig, die Leute können ihre Probleme selbst lösen, vorausgesetzt, man lässt sie. Kreativität ist daher grundlegend für die Demokratie als Lebensform.

„So stated, democracy is belief in the ability of human experience to generate the aims and methods by which further experience will grow in ordered richness. Every other form of moral and social faith rests upon the idea that experience must be subjected at some point or other to some form of external control; to some ‘authority’ alleged to exist outside the processes of experience.“

Feudale Autorität wird durch Kreativität und Kooperation, zusammen durch kollektive Intelligenz, ersetzt. Der Prozess ist wichtiger als das Resultat, weil keine Lösung eines Problems ewig dauert. Jede Erfahrung kann besser werden, aber Fortschritt kein linearer Prozess. Hinter Verbesserungen stehen neue Lösungen, keine geschichtliche Tendenz.

„Democracy is the faith that the process of experience is more important than any special result attained, so that special results achieved are of ultimate value only as they are used to enrich and order the ongoing process. Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with faith in experience and education. All ends and values that are cut off from the ongoing process become arrests, fixations. They strive to fixate what has been gained instead of using it to open the road and point the way to new and better experiences“
(ebd.).

Joachim Ringelnatz hat 1931 versucht, den „Weg zu öffnen“ für eine respektlose - also demokratische - Betrachtung der Kindheit, die ohne angestammte pädagogische Autoritäten auskommt, neue Erfahrungen nahe legt und die alten Erfahrungen entschlossen kreativ betrachtet. Gezeigt wird dies im „Kinder-Verwirr-Buch“, das Ringelnatz seinem Verleger Ernst Rowohlt widmete und das als ein besonderes Dokument der Weimarer Reformpädagogik betrachtet werden kann. Es hat nichts mit Schule zu tun, wohl aber mit Kindern.

Man findet darin weder Spuren der deutschen „Kunsterziehungsbewegung“ noch der „Schule der Volkschaft“. Stattdessen wird die Kindermythologie zerrupft und so der Blick frei für Alternativen. Man sieht dann

- den *Osterhasen*, wie er „schauerlich stöhnend“ ein Ei zu legen versucht, aber eher selber Mühe hat, der Bratpfanne zu entkommen,
- *Dornröschen*, wie es sich die Kinder vorstellen,
- den *zerrupften Schmetterling*, der wie eine überraschte Fledermaus aussieht.
- den *Weihnachtsmann mit Hund*,
- *echte Kinder*,
- den *brennenden Schneemann*
- sowie den *Ringelnatz* am Ende seiner Weisheit.

Man ahnt, warum in einer Demokratie mit Kindern die Autorität schwierig wird. Der Titel des kleinen antiautoritären Büchleins wird mit einem abschliessenden Gedicht so erläutert:

**Doch ihre Sterne kannst du
nicht verschieben**

Das Sonderbare und Wunderbare
Ist nicht imstande, ein Kind zu verwirren.
Weil Kinder wie Fliegen durch ihre Jahre
Schwirren. - Nicht wissend, wo sie sind.

Nur vor den angeblich wahren
Deutlichkeiten erschrickt ein Kind.

Das Kind muss lernen, muss bitter erfahren
Weiss nicht, wozu das frommt.
Hört nur: das muss so sein.

Und ein Schmerz nach dem andern kommt
In das schwebende Brüstchen hinein.
Bis das Brüstchen sich senkt
Und das Kind denkt.

12. Die „freie Erziehung“ im 19. Jahrhundert

Die gesellschaftliche Lage der Kinder im 19. Jahrhundert war von den starken Gegensätzen der sozialen Klassen geprägt, sie bot den weitaus meisten Kindern nur wenig Raum für Eigenständigkeit und prägte überwiegend eine Erziehung der Lebensnot. Kinder aus Arbeiterfamilien mussten früh selbst arbeiten, das gleiche galt für Kinder, deren Eltern Bauern waren. Die Kinder hatten lange keinerlei Rechte und unterstanden dem Vater als dem Vorstand der Familie. Die Stellung der Kinder verbesserte sich über lange Jahrzehnte nur sehr allmählich, die pädagogischen Ideale der Erziehung des 19. Jahrhunderts waren also deutlich auf die bürgerlichen Familien zugeschnitten. Pädagogische Alternativen entwickelten sich zunächst vor allem dort, wo Siedlungsprojekte verfolgt wurden. Der Armut und der sozialen Verelendung entging man durch Auswanderung.

1833 wurde in England die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren verboten,⁴⁹⁵ ein ähnliches Regulativ von 1839 untersagte in Preussen die Arbeit von Kindern unter zehn Jahren, was bedeutet, dass diese Praxis weit verbreitet gewesen ist und oft als selbstverständlich galt. Im Kanton Zürich ist bereits 1815 eine Verordnung erlassen worden, welche die Kinderarbeit unter 10 Jahren in Fabriken oder an Spinnmaschinen verbot. Kinder, die älter waren, durften 12 bis 14 Stunden arbeiten - nicht *mehr*, wie die Verordnung hervorhob. Die kantonalen Unterschiede waren auch in dieser Hinsicht gross. Erst das eidgenössische Fabrikgesetz von 1877 untersagte generell die Arbeit von Kindern unter 14 Jahren, was nicht heisst, dass das Gesetz auch sofort durchgesetzt wurde.

Bauern im süddeutschen Raum konnten für sich legal „Verdingkinder“ erwerben. Dabei handelte es sich zumeist um Scheidungs- oder Waisenkinder, die von den Behörden zur Arbeit frei gegeben wurden. Das war in der Schweiz etwa im Emmental oder im Berner Oberland verbreitete Praxis. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden im Kanton Bern jedes Jahr rund 6000 Kinder verdingt (Leuenberger/Seglias 2008). Einen gesetzlichen Schutz für diese Kinder gab es nicht. Sie wurden als kostenlose Arbeitskräfte ausgebeutet und mussten oft auch Misshandlungen ertragen. Die Versorgung war schlecht und die soziale Stellung war tiefer als die der Knechte und Mägde. In manchen Regionen wurden diese Kinder sogar auf einem „Verdingmarkt“ angeboten und versteigert. Dass sie in „Pflegefamilien“ unterkamen, mutet angesichts der Praxis wie ein Hohn an.

In den Vereinigten Staaten existierte bis zum Bürgerkrieg praktisch keine wirksame Regulierung der Kinderarbeit. Wenig entwickelt war auch die Justiz. Erst 1899 wurden Jugendgerichte eingeführt, bis dahin galt für Kinder und Jugendliche das Strafmass für Erwachsene. Wie viele Kinder genau in amerikanischen Fabriken und Manufakturen arbeiten mussten, liess sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts statistisch gar nicht erfassen, weil Frauen- und Kinderarbeit zusammen erhoben wurden. 1836 beläuft sich eine Schätzung auf 200.000 junge Frauen, die in irgendeiner Form beschäftigt waren. Sie fanden Arbeit nicht aufgrund ihrer Ausbildung, sondern weil sie billiger waren als Männer. Kinder waren noch billiger und für die Fabrikbesitzer daher noch attraktiver. Die Arbeitszeit für Kinder betrug oft zwischen 50 und 70 Stunden, sechs Tage die Woche, nur um einen oder zwei Dollar zu verdienen, und das unter Androhung dragonischer Strafen.

⁴⁹⁵ English Factories Act (1833).

Viele Kinder begannen wie im Mittelalter mit sieben Jahren zu arbeiten und besuchten daher keine Schule. Oft waren sie krank und lebten in erbärmlichen Umständen ohne gesetzlichen Schutz. 1899 hatten erst 28 amerikanische Bundesstaaten Gesetze gegen die Kinderarbeit erlassen, die noch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts weit verbreitet war (Hindman 2002). Das besondere Pathos für Kinder hatte also reale Ursachen. Allerdings ist die Reformpädagogik nicht als Reaktion gegen die Kinderarbeit entstanden. Ihr erster Ort war nicht die Fabrik, sondern die bürgerliche Familie und die staatliche Schule; erst nach dem Ersten Weltkrieg erreichten die Ansätze der „neuen Erziehung“ auch die organisierte Arbeiterbewegung.

Angesichts dieser Zahlen ist es erstaunlich, dass sich überhaupt so etwas wie die Vorstellung einer „freiheitlichen Erziehung“ für alle Kinder hat ausbilden und durchsetzen können. Der erste grosse Name in ihrer Geschichte war kein Franzose, Deutscher oder Amerikaner, sondern ein Russe, und der Name steht nicht für einen Pädagogen, sondern für einen Schriftsteller, genauer: für einen der grössten Literaten des 19. Jahrhunderts, nämlich Leo Tolstoi,⁴⁹⁶ ein glühender Anhänger Rousseaus,⁴⁹⁶ und sein wohl bedeutsamster Interpret im 19. Jahrhundert. Rousseau wurde allerdings anders wahrgenommen als im 18. Jahrhundert, weder als Romantiker noch als Paranoiker, sondern - vermittelt durch die Französische Revolution - politisch.

Für das 19. Jahrhundert war Rousseau der Begründer der Gesellschaftskritik, der die Entfremdung des Menschen in der Industriegesellschaft auf die Tagesordnung der politischen Theorie gesetzt hat. Erziehung schien ein Mittel zu sein, dieser Entfremdung entgegen zu wirken. Unter Berufung auf Rousseau und doch völlig anders als Rousseau im *Emile* formulierte Tolstoi die Idee einer freiheitlichen Erziehung, und mehr als das, Tolstoi entwickelte nicht nur das Konzept, er zeigte auch, wie sich damit eine Praxis verbinden liess. Aus Tolstois Ideen sowie aus anderen Quellen entstand im Umkreis der Pariser Commune eine frühe Reformpädagogik für Arbeiterkinder. Hier schlossen die zahlreichen „Modern Schools“ an, die vor und nach dem Ersten Weltkrieg von anarchistischen Gruppierungen unterhalten wurden.

Am 1. Dezember 1910 wurde in der belgischen Zeitschrift *Minerva* eine kurze Anzeige des Todes von Leo Tolstoi veröffentlicht, der am 20. November im Alter von dreiundachtzig Jahren gestorben war. Tolstoi war mit Werken wie *Krieg und Frieden* (1868) einer der meisten gelesenen Schriftsteller des 19. Jahrhunderts und eine international geachtete moralische Institution, der in seinen letzten Lebensjahren radikal urchristliche Lehren vertreten hatte. Politisch war er einer Wegbereiter eines religiösen Anarchismus, der Gewalt ebenso ablehnte wie den modernen Staat. Er wurde wegen dieser Ansichten 1901 aus der orthodoxen Kirche exkommuniziert und stand im russischen Zarenreich seit 1882 unter Polizeiaufsicht.

Die Zeitschrift *Minerva* nannte sich „Revue Internationale et Polyglotte de Documentation Educative“ und erschien 1910 im zweiten Jahrgang. Herausgeber und

⁴⁹⁶ Lew Nikolajewitsch Tolstoi (1828-1910) wurde mit neun Jahren Waise. Er lebte von 1841 bei einer Tante in Kasan an der Wolga und begann hier 1844 mit dem Studium der orientalischen Sprachen sowie der Rechtswissenschaften. Die Universität von Kasan wurde 1804 gegründet und ist eine der ältesten Hochschulen ausserhalb von Petersburg und Moskau. Tolstoi brach sein Studium 1847 ab und kehrte mit neunzehn Jahren auf das Gut seines Vaters in Jasnaja Poljana zurück. Von 1851 an diente er in einem Artillerieregiment im Kaukasus und nahm an Feldzügen der zaristischen Armee teil. 1855/1856 beschrieb er seine Erfahrungen bei der Verteidigung von Sewastopol. 1868 erschien sein grosser Roman *Krieg und Frieden*.

hauptsächlicher Autor war Edward Peeters,⁴⁹⁷ Leiter des Bureau International de Documentation Educative in Oostende und einer der bekannteren Autoren der Erziehungs- und Schulreform vor dem Ersten Weltkrieg. Die von ihm redigierte Zeitschrift richtete sich an Träger und Aktivisten der „neuen Schulen“ oder der *écoles nouvelles*, die in Deutschland den unglücklichen Namen „Landerziehungsheime“ erhalten haben. Sie bildeten ein international kommunizierendes Netzwerk, für das *Minerva* gedacht war; sie war die erste internationale Zeitschrift der Reformpädagogik.⁴⁹⁸

Die Todesanzeige Tolstois beginnt mit folgendem Satz:

„Au moment de mettre sous presse nous apprenons avec une indicible tristesse le décès du grand éducateur russe Léon Tolstoy“
(*Minerva* 1910/1911, S. 53).

Wieso war Tolstoi ein „grosser Pädagoge“? Und warum löste sein Tod fernab von Russland in Erziehungskreisen „unsagbare Trauer“ aus? Edward Peeters, der die Todesanzeige verfasst hatte, war in der frankophonen Erziehungswelt bekannt geworden mit seinen *Causeries pédagogiques*, die 1909 in zweiter Auflage erschienen. Die Beispiele und Reflexionen in diesem Buch sollten Prinzipien und Massstäbe der „neuen Erziehung“ begründen, wobei auch auf Tolstois Pädagogik eingegangen wurde. Das war weder ungewöhnlich noch besonders originell, Leo Tolstoi galt zu Beginn des 20. Jahrhunderts als einer der zentralen Bezugsautoren der internationalen Reformpädagogik, der immer dort zitiert wurde, wo es um Alternativen zur Staatsschule und um eine Erziehung zur Freiheit gehen sollte.

Peeters widmete Tolstoi im nächsten Heft der *Minerva* einen längeren Nachruf, in dem sich folgender Satz findet:

„Si Tolstoy est considéré comme un de plus puissants romanciers de la seconde moitié du XIXe siècle, il est à coup sûr un éducateur des plus originaux“
(Peeters 1911, S. 102).

Einer der grössten Schriftsteller des 19. Jahrhunderts war zugleich einer der originellsten Erzieher. Diese Einschätzung bezieht Peeters auf drei Schriften Tolstois, nämlich

- **Gedanken über Volksbildung (1861).**
- **Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben (1862).**
- **Die Schule in Jasnaja Poljana im November und Dezember des Jahres 1862 (1862).**

⁴⁹⁷ Edward Peeters (1873-1937) (pseudonym Paul Kiroul) stammte aus Berchem-Antwerpen. Er wurde zum Lehrer ausgebildet und war früh publizistisch tätig. 1906 gründete er die „Nieuwe pedagogische Bibliotheek“ und 1909 die Zeitschrift *Minerva*, mit der fortlaufend die Entwicklung der internationalen Erziehungsreform dokumentiert werden sollte. Vor dem Ersten Weltkrieg reformierte Peeters die „Belgische School“ in Zeewu-Vlaanderen, die später als „Het opvoedkundig laboratorium Edward Peeters“ bekannt wurde. 1922 war Peeters beteiligt an der Gründung der „Société flamande de pédagogie“. Im gleichen Jahr wurde die zweibändige Schrift *Principes de la pédagogie nouvelle* veröffentlicht. 1926 erschien ein Buch über den holländischen Erziehungsreformer Jan Ligthart (1859-1916), das den Titel trug *Een Nederlandse Pestalozzi*.

⁴⁹⁸ Im zweiten Jahrgang zählte das Bureau International de Documentation Educative 27 regionale Präsidenten, darunter sehr bekannte Namen wie Hermann Lietz für Deutschland, Cecil Reddie für England, Charles Judd für die Vereinigten Staaten, Ernest Contou für Frankreich oder Adolphe Ferrière für die französische Schweiz.

Nicht erwähnt werden Tolstois autobiographische Erinnerungen an seine eigene Kindheit und Jugend, die vorher entstanden sind.⁴⁹⁹ Erstaunlicherweise spielten diese Schriften in der pädagogischen Rezeption Tolstois kaum eine Rolle, obwohl sie wesentlich früher in Übersetzungen vorlagen und die eigentliche Grundlage für Tolstois libertäre Pädagogik darstellen. Sie ist von seiner eigenen Erziehung kaum zu trennen.

Das Interesse im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts konzentrierte sich auf die Erziehungskritik und die von Tolstoi geleitete Schule in *Jasnaja Poljana*, die vielfach als Vorbild für die Gründung alternativer Schulen angesehen wurde. Solche nicht-staatlichen Schulen wurden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Städten wie New York, London oder Paris gegründet, nicht jedoch im zaristischen Russland. Der Aufbau der Volksschule vor und nach der Befreiung der mehr als 25 Millionen Leibeigenen im Jahre 1861 unter Zar Alexander II. war ein rein nationalstaatliches und zudem zentralistisches Programm. Privatschulen für die obere Schicht der Gesellschaft gab es in den grossen Städten wie Petersburg und Moskau sowie auf der Krim, wo traditionell viele Ausländer unterrichteten.

Der wohl schärfste Kritiker der zaristischen Schule war Leo Tolstoi.

- Seine Studie über die Volksbildung ist eine vehemente Anklage gegen das autoritäre staatliche Schulsystem.
- Die Schrift über die Methode ist ein Plädoyer für die radikale Individualisierung des Unterrichts, die davon ausgeht, dass jeder Mensch und so jedes Kind nach seinem eigenen Tempo lernt.
- Und die Theorie der Schule in *Jasnaja Poljana* vertritt radikale Annahmen, etwa dahingehend, dass im Unterricht jede allgemeine Regel überflüssig sei, die Freiheit des Kindes nicht angetastet werden dürfe und die Lehrkräfte die Fortschritte des Lernens den Kindern überlassen sollten.
- Der Unterricht wird so nicht durch Methoden gesteuert, sondern geht vom je erreichten Lernstand des einzelnen Kindes aus, das nach seinen individuellen Möglichkeiten lernt und auch nur lernen kann.⁵⁰⁰

Diese Motive waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den alternativen Milieus westlicher Grossstädte populär, und sie wurden häufig mit Tolstoi in Verbindung gebracht. Die Rede war von einer „freiheitlichen“ oder **libertären** Pädagogik, die von den Potentialen des Kindes ihren Ausgang nehmen sollte. Diskutiert wurden diese Motive schon dreissig Jahre *bevor* bekannte Reformpädagogen wie Maria Montessori, Ellen Key oder Berthold Otto mit ihrer Publikationstätigkeit begannen. Autoren wie sie haben sich nicht oder nur am Rande auf Tolstoi bezogen, obwohl seine Pädagogik keineswegs in Vergessenheit geriet und bis zum Ersten Weltkrieg als Bezugspunkt der internationalen Reformpädagogik starke Beachtung fand - allerdings als linkes Projekt, dem weder Maria Montessori noch Berthold Otto nahe standen.

Tolstoi war für viele jüngere, links gerichtete Pädagoginnen und Pädagogen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts so etwas wie ein Apostel der wahren, nämlich freien und unabhängigen Erziehung, die sich ganz dem Kind widmen kann. Tolstoi war einer der ersten,

⁴⁹⁹ *Kindheit* erschien 1851 in der Monatszeitschrift *Sovremennik*, *Knabenalter* erschien am gleichen Ort im Oktober 1854, *Jünglingsjahre* („Erste Hälfte“) erschien wiederum in *Sovremennik* im Januar 1857. Die zweite Hälfte der *Jünglingsjahre* blieb unvollendet.

⁵⁰⁰ Ähnliche Ansichten der Selbstregierung in der Erziehung vertrat etwa N.I. Pirogov (1810-1881), ein Arzt, der in Odessa die Schulaufsicht leitete und dort 1859 auch die erste Sonntagsschule für Erwachsene gründete.

der zwischen „Schülern“ und „Kindern“ unterschied. Die später viel zitierte These, wonach die Kindheit zu Ende sei, wenn die Schule beginnt, geht auf ihn zurück.

- „Jeder Schüler ist ein Fremder in der Schule, solange er sich noch nicht in diesem Zustand befindet.“
- Sobald jedoch ein Kind diesen Zustand erreicht, verliert es „sein ganzes Unabhängigkeitsgefühl und seine Selbständigkeit“.
- Das Kind wird *schulförmig* und erst dann beginnt der Lehrer, „mit ihm zufrieden zu sein“ (Tolstoi 1994, Bd. I/S. 41).
- Allein das zeige, so Tolstoi, „wie falsch das Prinzip der Zwangsschule ist“ (ebd.), bei der einzig der Staat bestimmt, was und wie gelernt wird.⁵⁰¹

Die Alternative zur staatlichen Zwangsanstalt wurde an der Schule von Jasnaja Poljana oder genauer: an Tolstois Bericht über diese Schule, abgelesen. Die neue Erziehung sollte freiheitlich gestaltet werden, ausgehend vom praktischen Beweis, den Tolstoi geliefert hatte. In Jasnaja Poljana wurde nicht nur die Theorie, sondern die Praxis entwickelt, die in der internationalen Diskussion der „neuen Erziehung“ als massgebliches oder sogar definitives Modell wahrgenommen wurde.

- Freiheit war dabei grundlegend, und zwar gleichermassen Freiheit *der* Erziehung wie Freiheit *in* der Erziehung.
- Hier sei nicht, wie in den Staatsschulen, „die Disziplin das höchste Gesetz“ (ebd., S. 43).
- Und es gäbe kein bürokratisches Schema, die Schule konnte sich von Anfang an frei entwickeln, „aus Prinzipien, die Lehrer und Schüler in sie hineintrugen“ (Tolstoi 1994, Bd. II/S. 19).

Tolstoi gründete auf seinem Landgut in Jasnaja Poljana 1849 eine erste Schule, nachdem er sein Studium in Kasan abgebrochen hatte. Die Schule wurde zwei Jahre später geschlossen, als Tolstoi in die Armee eintrat und seine ersten literarischen Werke veröffentlichte. Tolstoi nahm 1855 während des Krim-Krieges an der Verteidigung Sewastopols teil, schied 1856 aus dem Armeedienst aus und kehrte auf seine Ländereien zurück. Jasnaja Poljana liegt in der Nähe der Stadt Tula, zwischen Moskau und Kursk in Zentralrussland. Tolstoi übernahm die Leitung des Gutes mit etwa zwanzig Jahren. Das Gutshaus war von einem Dorf umgeben, in dem die damals noch leibeigenen Bauern⁵⁰² wohnten. Den Kindern dieser Familien wollte der Gutsherr seine freiheitliche Erziehung nahe bringen. Zu diesem Zweck musste er ein Schulmeister neuer Art werden (Chute 1991).

Zwischen 1857 und 1861 unternahm Tolstoi zwei längere Auslandsreisen, die ihn nach Deutschland, England, Frankreich, Italien und auch in die Schweiz führten. Er interessierte sich auf der zweiten Reise in den Jahren 1860 und 1861 besonders für die sich rasch entwickelnden Bildungssysteme in Preussen sowie in anderen deutschen Ländern, die er in Augenschein nahm und für sich analysierte. Die dabei gemachten Beobachtungen wurden in

⁵⁰¹ „Zwangsschule“ wurde in der deutschen Literatur Mitte des 19. Jahrhunderts noch anders gebraucht. Der Begriff beschreibt die allgemeinbildende Schule, die auf gesetzlichem Zwang basiert und zu diesem Zeitpunkt bereits „Volksschule“ hiess. Polemisch - und so wie Tolstoi - verwendete den Begriff die katholische Kritik am säkularen Lehrplan und damit zusammenhängend der allgemeinen Schulpflicht sowie der staatlichen Schulaufsicht. In den zwanziger Jahren war die „Zwangsschule“ das Signum für die Kritik an der repressiven Staatsschule, die von vielen Seiten vorgebracht wurde (etwa: Müller-Holm 1926). Ernst Müller-Holm (1861-1927) war Oberlehrer in Hamburg und ein bekannter Schriftsteller.

⁵⁰² Zar Alexander II. (1818-1881) hob am 5. März 1861 in einem Manifest die Leibeigenschaft der russischen Bauern auf.

seinem Tagebuch aufgezeichnet und diskutiert. Sie sind die Grundlage für sein alternatives Verständnis von Schule, das gegen das gerichtet war, was Mitte des 19. Jahrhunderts als einziger Weg des pädagogischen Fortschritts galt, nämlich die Errichtung staatlicher Schulanstalten (Tolstoi 1994, Bd. II/S. 238f.).

In Deutschland stellte Tolstoi vor allem fest, wie stark in der Erziehung der Glaube an den Staat ausgeprägt war. Die Schulen, notiert Tolstoi, seien alle „von der Regierung eingerichtet und haben durch ihre Vorzüge die gesamte Privatkonzurrenz aus dem Felde“ schlagen können. Der Staat arbeite gegenüber der Konkurrenz mit Dumpingpreisen, besser aber, so Tolstoi, seien die Schulen durch die Verstaatlichung nicht geworden:

- „Religionsunterricht besteht in blossem Bibellesen, keine Erläuterungen, keine Kürzungen.“
- „War in einer Schule.⁵⁰³ Entsetzlich. Gebet für den König, Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder.“
- „War in einer Schule für kleine Kinder - gleichfalls schlecht. *Lautier-Methode.*“⁵⁰⁴
- Was sind Alternativen? „Der Gedanke einer experimentellen Pädagogik hat mich in Erregung versetzt, aber ich konnte mich nicht bezähmen, habe davon geredet und ihm dadurch an Kraft genommen.“
- „Schule nicht in den Schulen, sondern in Zeitschriften und Cafés“ (Tolstoi 1979, S. 202ff.).

1861 traf Tolstoi an verschiedenen Stationen der Reise mit führenden Bildungsreformern und Lehrerbildnern zusammen, die ihn über die Ziele und Organisationsformen der deutschen Schuleinrichtungen informierten. Zu den Gesprächspartnern zählten Karl Volkmar Stoy in Jena und Karl Friedrich Biedermann in Leipzig, beide sehr bekannte Schulmänner, wie sie damals hiessen, die für die Entwicklung der staatlichen Schule eintraten und um die Reform der Lehrerbildung besorgt waren. In diesen Gesprächen wurde Tolstoi klar, dass die beiden Begriffe „Erziehung“ und „Unterricht“ - anders als in der deutschen Schulpädagogik bis heute - nicht zusammengehören, sondern auseinander gehalten werden müssen.

- Die Beimengung des „*erzieglichen Elements*“,⁵⁰⁵ heisst es in einem Tagebucheintrag von April 1861, „hat die Schule despotisch gemacht“ (ebd., S. 207).
- Zudem sei ihm unklar, wie sich „Bildung“ und „Erziehung“ sinnvoll aufeinander beziehen lassen. Man könne beide Begriffe eigentlich nur verwechseln.
- Wer das freilich einmal begriffen habe, „blicke ... gelassener auf die germanische Bildung“.

Ihre Eigenart fasst Tolstoi in seinem Tagebuch kurz gefasst so: „Nur Deutschland hat die Pädagogik aus der Philosophie abgeleitet. Reformation der Philosophie. England, Frankreich und Amerika haben es nachgemacht“ (ebd., S. 208). Daraus sei eine abstrakte

⁵⁰³ Der Ort war Bad Kissingen in Oberfranken. Tolstoi weilte zur Kur, er sah offenbar eine Volksschule.

⁵⁰⁴ Deutsch im Original. Die Lautiermethode geht auf Valentin Ickelsamer (um 1500-1547) und Heinrich Stephani (1761-1850) zurück. Sie sieht vor, dass erst Aussprache und Verknüpfung der Laute gelernt werden müssen, bevor mit dem Buchstabieren begonnen werden kann.

⁵⁰⁵ Deutsch im Original.

„wissenschaftliche Pädagogik“ entstanden, die nur Interesse an ihren Prinzipien habe und zu deren entschiedenen Kritikern Tolstoi zählte.

Nach seinem Besuch in Deutschland hielt er in dem Artikel *Erziehung und Bildung* (Tolstoi 1994, Bd.I/S.169-238) Folgendes fest:

„Die so genannte Wissenschaft der Pädagogik beschäftigt sich nur mit der Erziehung und betrachtet den Menschen, der sich zu bilden sucht, als ein Wesen, das in jeder Hinsicht dem Erzieher untersteht. Nur durch diesen empfängt der nach Bildung Strebende die bildenden oder erzieherischen Elemente, seien diese nun Bücher, Erzählungen, Gedächtnisübungen, künstlerische oder gymnastische Exerzitien. Die ganze äussere Natur darf nur insoweit auf den Zögling einwirken, als der Erzieher dies zulässt“ (ebd., S. 172/173).

Tatsächlich sind die zahllosen Erziehungs- und Unterrichtslehren im 19. Jahrhundert stets an die *Lehrkräfte* adressiert gewesen. Und der Auftrag dieser Lehrkräfte ist immer einseitig definiert; sie sind für ihre „Zöglinge“ zuständig, umgekehrt gilt das nicht. Es gibt auch keine Verantwortung der Kinder für die eigene Erziehung, ausgenommen das, was der Erzieher von ihnen verlangt. Daher ist ein Kontrollverhalten unvermeidlich, das Tolstoi so beschreibt:

„Der Erzieher ist bemüht, seinen Pflegling durch eine undurchdringliche Mauer vor den Einflüssen der Aussenwelt zu behüten, und lässt alles erst durch den Trichter der wissenschaftlichen Schulerziehung durch, was ihm als nützlicher Bildungstoff erscheint“ (ebd., S. 173).

Die „besten und fortgeschrittensten Erzieher“ dächten so, nicht die „rückständigen“, aber genau das sei unheimlich, weil mit der Zuschreibung professioneller Kompetenz die Schule *als* Schule eine staatliche Präferenz erhält, die nicht länger geprüft werden muss. Dabei, so Tolstoi, ist ganz zweifelhaft, ob die Idee des geschlossenen Lernraumes, der unter ständiger Aufsicht steht, wirklich das Lernen der Kinder befördert und nicht vielmehr nur eine staatliche Vorschrift erfüllt.

„Überall wird der Einfluss des Lebens durch die Sorgen des Pädagogen abgewehrt, überall ist Schule ringsum mit einer chinesischen Mauer der Bücherweisheit umgeben, durch die die bildenden Einflüsse nur soweit Einlass finden, als dies dem Erzieher gefällt. Die Einwirkung des Lebens wird nicht anerkannt. Dies ist die Ansicht der pädagogischen Wissenschaft, die das Recht für sich in Anspruch nimmt, zu wissen, was zur Bildung der tüchtigsten Menschen notwendig ist, und die es für möglich hält, alle erziehungsfeindlichen Einflüsse von dem Zögling abzuwehren“ (ebd.).

Kurz gefasst: Erziehung ist nichts, als „das Bestreben eines Menschen, einen andern zu einem ebensolchen Menschen zu machen, wie er selbst ist“ (Tolstoi 1994, Bd. I/S. 178). Dafür sprach die Praxis, die Tolstoi in Augenschein nehmen konnte. Am 17. April 1861 besuchte er in Weimar einen Kindergarten. Er hielt im Tagebuch seine Eindrücke wie folgt fest:

„Geometrisches Zeichnen und Flechten ist Unfug. Die Entwicklungsgesetze des Kindes lassen sich nicht einfangen. Wo es sich nicht um ihre Welt handelt, lernen sie auswendig, und ihre Welt wiederum kann man nicht begreifen. Da zeichnet einer Stäbchen, aber er hat die verworrene Vorstellung eines Kreises. Und man kann nicht an Konsequenz gewöhnen, wenn alles neu ist. Konsequenz ist die Kraft, *alles das* abzulehnen, womit man *nicht* beschäftigt sein möchte“
(Tolstoi 1979, S. 208).

Zurück auf seinen Gütern wurde Tolstoi 1861 zum Friedensrichter gewählt. Die Schule in Jasnaja Poljana war im Herbst 1859 neu eröffnet worden, in seinem neuen Amt konnte Tolstoi vierzehn weitere Gründungen von „freien Schulen für Bauernkinder“ unterstützen, die mehr oder weniger nach dem Modell der ersten Schule eingerichtet wurden (Tolstoi 1994, Bd. II/S. 270f.).

Für die Schule war 1862 das kritische Jahr. Tolstoi schrieb in diesem Jahr einen längeren Aufsatz, der den denkwürdigen Titel trug:

Wer soll bei wem schreiben lernen, die Bauernkinder bei uns oder wir bei den Bauernkindern?

In diesem Artikel findet sich eine grundlegende Kritik der erzieherischen Ambition, die als anmassend gegenüber der Natur des Kindes verstanden wird. Wer „erziehen“ will, kann das nur *gegen* die Natur des Kindes tun. In dieser Kritik wird auch klar, warum Tolstoi das „*erziegliche Element*“ eliminiert wissen wollte. Erziehung ist Festlegung der Zukunft mit Zielen der Gegenwart, die ignorieren, dass das Kind aus seiner eigenen Vergangenheit wächst und sich selbst entwickelt.

„Wenn wir ein Kind erziehen, es bilden, es entwickeln oder sonst irgendwie darauf einwirken, müssen wir unbewusst ein Ziel verfolgen und verfolgen es auch: die grösste Harmonie im Sinne des Wahren, des Schönen und des Guten zu erreichen. Stünde die Zeit still, lebte das Kind *nicht* mit seinem ganzen Wesen, könnten wir diese Harmonie ohne weiteres erreichen, indem wir dort, wo uns etwas zu fehlen scheint, hinzufügen, und dort, wo uns etwas zuviel zu sein scheint, wegnähmen. Aber ein Kind *lebt*, jede Seite seines Wesens drängt nach *Entwicklung*, wobei die eine die andere zu überflügeln sucht, und grösstenteils betrachten wir als unser Ziel allein diese Vorwärtsbewegung der Seiten seines Wesens und fördern nur die Entwicklung, nicht die *Harmonie* der Entwicklung“
(Tolstoi 1984, S. 35; Hervorhebungen J.O.).

„Erziehung“ heisst, das Kind nach einem pädagogischen *Ziel* oder *Ideal* wahrzunehmen, also nicht unbefangen. Erziehung wäre so ein Vorbehalt, der vom Kind ablenkt. Dabei spielt die pädagogische Selbstidealisierung der Erwachsenen eine zentrale Rolle. *Sie* wollen erziehen, nicht die Kinder; aber zu dieser Ambition gehört das falsche, schwärmerisch verfolgte Ideal der „Vollkommenheit des Erwachsenen“, der nicht sich, sondern die Kinder zu „korrigieren“ versucht. Darüber geht der Blick verloren für die „ursprüngliche Schönheit“ des Kindes. Das Kind wird *defizitär* wahrgenommen, von den „ins Auge fallenden Unrichtigkeiten“ her, die so rasch wie möglich beseitigt werden sollen (ebd.).

Daraus erwächst das Grundprinzip der Erziehung zur Freiheit, für die Tolstoi nachfolgend berühmt wurde. Wenn er als „grosser Pädagoge“ apostrophiert wurde, dann

wegen dieses Prinzips, das der Macht der obrigkeitlichen Pädagogik widerstreitet und theoretisch jedenfalls das Kind in den Mittelpunkt stellt:

„Ein Kind lehren und erziehen ist unmöglich und unsinnig, aus dem einfachen Grunde, weil das Kind dem Ideal der Harmonie des Wahren, Schönen und Guten, zu dem ich es in meinem Stolz emporführen will, näher ist als ich, näher als jeder Erwachsene überhaupt. Das Bewusstsein dieses Ideals ist in ihm stärker als in mir. Es braucht von mir lediglich Material, um sich harmonisch und allseitig ergänzen zu können“ (ebd., S.37).

Daher wird Erziehung durch Bildung ersetzt, also das deutsche Begriffspaar aufgelöst. Erziehung läuft auf moralische Festlegung hinaus, aber kein Erzieher ist imstande, „den Einfluss des Lebens vor auszusehen zu berechnen und zu bestimmen“ (Tolstoi 1994, Bd. I/S. 174). Dieses Argument begründet letztlich die libertäre Pädagogik, die von der calvinistischen Idee Abstand nimmt, die Zukunft könnte in irgendeiner Hinsicht verdient werden oder auf Vorrat existieren.

„Der Gegenstand der Pädagogik ist und kann nur sein: die Bildung. Bildung aber im weitesten Sinne bedeutet nach unserer Überzeugung die Gesamtheit aller Einwirkungen, die zur Entwicklung des Menschen beitragen, ihm eine erweiterte Weltsicht und neue Kenntnisse verleihen. Kindliche Spiele, Leiden, die Strafen der Eltern, Bücher, Arbeit, ein zwangsmässiger und ein freier Unterricht, die Künste, die Wissenschaften, das Leben - alles bildet“ (ebd., S. 175).

Zwischen Februar 1862 und März 1863 erschien auch die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“, für die im Mai 1861 die behördliche Druckerlaubnis erteilt worden war und in der Tolstoi - zunächst völlig unbeachtet - seine Theorie der freiheitlichen Erziehung entwickeln konnte.⁵⁰⁶ Die Zeitschrift stand auch den Lehrkräften und den Schülern für eigene Beiträge offen. Sie diskutierten Thesen und Projekte der Reform so frei und unzensiert, dass sich der russische Innenminister im Oktober 1862 veranlasst sah, brieflich bei Tolstoi zu intervenieren und auf den „zersetzenden“ Geist sowohl der Zeitschrift als auch der Schule hinzuweisen.

Die offene Androhung von Zensur und Repression veranlasste Tolstoi, die Schule am Ende des Jahres 1862 zu schliessen. Erst 1869 öffnete die Schule neu und blieb bis 1875 bestehen. In den Jahren zwischen 1859 und 1862 hatte die Schule etwa vierzig Schüler, von denen für gewöhnlich dreissig auch anwesend waren. Hinzu kam ein Erwachsener, der den Schulabschluss nachholen wollte. Die Kinder waren zwischen sieben und dreizehn Jahre alt und wurden von vier Lehrkräften unterrichtet.

Für die Lehrkräfte hatte Tolstoi eine goldene Regel, die drei Teile umfasste:

„Der Lehrer strebt stets unwillkürlich danach, die Methode des Unterrichts zu wählen, die ihm am bequemsten ist. Je bequemer eine Unterrichtsmethode für den Lehrer ist, um so unbequemer ist sie für die Schüler. Nur die Unterrichtsart ist die richtige, mit der die Schüler zufrieden sind“ (Tolstoi 1994, Bd.II/S. 62).

Methoden sind jedoch nur dann gut, wenn sie das Lernen befördern und von den Schülern auch als positiv erfahren werden. In der Pädagogik, so Tolstoi, werden immer neue

⁵⁰⁶ Die Zeitschrift war ein Verlustgeschäft. In einem Brief vom 18. Oktober 1862 hielt Tolstoi fest, dass das Abonnement der Zeitschrift kaum Fortschritte mache und er für das laufende Jahr mit einem Verlust von 3000 Rubel rechnen müsse (Tolstoi 1911).

Methoden erfunden, die diesen Test nicht bestehen müssen. Zumeist sind „neue“ Methoden nur einfach das Gegenteil der alten, die neuen erhalten eine andere philosophische Rechtfertigung, aber stehen auf keiner besseren Grundlage, weil reale Kinder in ihnen nicht vorkommen oder nur als pädagogisches Objekt interessant sind (ebd., S. 234ff.). Wie sie tatsächlich lernen, ist gar nicht von Bedeutung (ebd., S. 236).

Die gängige Methode des Sprachenlernens war der Grammatikunterricht. Das war für Lehrkräfte leicht, weil sie einfach die Regeln der Grammatik auswendig lernen liessen. Tolstoi ging davon aus, dass man auch ohne genaue Kenntnis der Grammatik richtig sprechen kann und stellte daher den Unterricht auf schriftlichen Ausdruck um. Die Voraussetzung dafür war eine Einsicht aus dem von ihm erteilten Leseunterricht. Die Schüler erfassen einen Text nicht, indem sie die Wörter lernen, sondern Beziehungen und damit Bedeutungen erkennen.

„Ein Schüler, der vielleicht zwei bis drei Wörter in einem Satz nicht versteht, kann eine feine Gedankennuance oder ihre Beziehung zum Vorhergehenden sehr wohl erkennen“ (ebd., S. 78).

In den ersten beiden Klassen konnten die Schüler die Themen der schriftlichen Arbeiten frei wählen. In der ersten Klasse wählten sie meistens Geschichten aus dem Alten Testament, die sie von den Lehrern oder in ihren Familien gehört hatten. Nach zwei Monaten konnten sie die Geschichten schriftlich nacherzählen. In der zweiten Klasse erhielten sie einzelne Themen wie „Weizen“, „Häuser“ oder „Holz“ und sollten dazu Beschreibungen herstellen. Das misslang und trieb die Schüler zu Tränen. Auch wenn die Lehrer ihnen halfen und erklärten, wie der Weizen aus einem Korn wächst, welche Veränderungen dabei vor sich gehen und welcher Nutzen am Ende mit der Ernte verbunden ist, änderte das nichts. Die Schüler arbeiteten widerwillig und machten zahlreiche Fehler, weil sie die Aufgabe wohl verstanden, aber nicht lösen konnten.

Daraufhin änderte Tolstoi die Methode und erzählte den Schülern etwas über konkrete Ereignisse. Die Schüler konnten sich dann eine Geschichte vorstellen und fanden es viel leichter, ein konkretes Ereignis zu beschreiben als ein abstraktes Objekt. Sie waren interessiert an lebendigen Themen und komplexen Beziehungen, die in irgendeiner Weise mit einem spannenden Verlauf verbunden waren. Textbücher, so Tolstoi, verfahren umgekehrt. Sie gehen aus von allgemeinen Ideen - Regeln der Grammatik, Epochen der Geschichte, Definitionen der Geometrie -, die am schwersten zu verstehen seien. Kinder brauchen etwas Handfestes, das mit ihren Erfahrungen verbunden ist. Wenn ein Kind einen Stuhl beschreiben soll, ist es überfordert; wenn es eine Geschichte schreiben kann, in der ein Stuhl vorkommt, ist es begeistert (ebd., S. 86ff., 96ff.).

Nicht immer ging es so gut wie im Sprachunterricht. Geografie und Geschichte interessierten die Kinder nicht. Sie waren ausgerichtet am Nahen und Konkreten, nicht am Fernen und für sie Abstrakten. Das galt auch für frühere Ereignisse und Epochen. Tolstoi versuchte, geografische Epochen vom erlebten Nahraum aus zu unterrichten, aber schon das nächste Dorf interessierte die Kinder nicht, weil sie es ja kannten und nicht sahen, was sie von dort aus lernen sollten. Mit Reiseerzählungen gelang es besser, ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen, aber daran schlossen sich Fragen zum Leben an und nicht zur Topografie der Tropen oder des Nordpols. Auch Musik und Literatur musste den Test des Konkreten bestehen. Die Kinder liebten ihre Bauernlieder, die klassische Musik, die Tolstoi ihnen nahebringen wollte, stiess auf taube Ohren. Und sie konnten ihre Lieder besser singen, als er es je vermocht hätte (ebd., S. 188ff.).

Passagen wie diese sind immer wieder zitiert worden. Tolstojs Pädagogik fand zahlreiche Anhänger, etwa in den anarchistischen Zirkeln Frankreichs im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, die zu den interessantesten Gruppierungen der Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg zählen und von der Geschichtsschreibung regelmässig vernachlässigt werden. Aber die Wirkung Tolstojs geht weit über die Anarchisten hinaus. Tolstojs Schriften über oder besser *gegen* „Erziehung“ waren international zugänglich, sie wurden für die sich formierende, gesellschaftskritische Reformpädagogik genutzt und zum Teil auch in der Lehrerbildung verwendet, wenngleich nicht im deutschen Kaiserreich. In Belgien, Holland oder Frankreich erschienen die Übersetzungen und Interpretationen oft in kleinen, unabhängigen Verlagen für die Zielgruppen, die an der Entwicklung der „neuen Erziehung“ interessiert waren.

In den Vereinigten Staaten hat vor allem der Anwalt und Sozialkritiker Ernest Howard Crosby⁵⁰⁷ die pädagogischen Theorien Tolstojs bekannt gemacht und verbreitet. Crosby war ein bekannter Schriftsteller und bekennender Anti-Militarist, der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf Autoren wie den englischen Sozialreformer Edward Carpenter, den Kritiker der Sklaverei William Lloyd Garrison oder eben Leo Tolstoi berief, um auf der Basis eines natürlichen Christentums eine Theorie der freien Gesellschaft zu begründen. Die Botschaft Tolstojs, so Crosby, laufe darauf hinaus, auch und gerade die Erziehung freiheitlich zu betrachten, also auf jegliche pädagogische Autorität zu verzichten und auch die Macht des Staates zu beschränken.

Dafür stand vor allem die *Person* Tolstojs, der als pädagogisches und soziales Vorbild betrachtet wurde. Tolstoi, der Gutsbesitzer, arbeitete seit 1880 mit den Bauern auf dem Feld, verzichtete auf alles persönliche Eigentum und sorgte während der Hungerjahre 1891, 1893 und 1898 für eine grosszügige Unterstützung der notleidenden Bauernfamilien. Tolstojs politisches Engagement brachte ihn mehrfach in Gefahr, etwa als er 1881 die Begnadigung der Mörder des Zaren Alexander II. forderte, in dem Aufsehen erregenden Aufsatz *Über den Hunger* (1892) die russische Regierung scharf angriff und 1905 gegen die scharfen Vergeltungsmassnahmen nach der missglückten Revolution Stellung bezog.

Tolstoi kümmerte sich um politische Gefangene, sammelte Geld für die Hungernden und setzte sich für verfolgte Studenten ein. 1901 machte er seinen Einfluss geltend, um den in Haft befindliche Maxim Gorki frei zu bekommen, im gleichen Jahr lehnte er den Nobelpreis für Literatur ab und nahm gelassen hin, dass die orthodoxe Kirche ihn exkommunizierte. Tolstoi verfasste zunehmend gesellschaftskritische Aufsätze und wurde zu einer internationalen Figur nicht nur der linken Pädagogik, sondern auch der sozialen Bewegungen. Tolstoi vertrat allerdings keine Erziehung zur Demokratie nach westlichem Verständnis, sondern eine stark mythisierende Selbstorganisation des Volkes, die sich nicht auf die Industriegesellschaft bezog.

Die Diskussion über Tolstojs pädagogische Theorien war aber keineswegs nur wohlmeinend.⁵⁰⁸ Insbesondere wurde fortlaufend bezweifelt, dass die Schule in Jasnaja Poljana wirklich als Modell der neuen Erziehung verstanden werden kann oder darf. Oft wurde die Praxis als singulär und vergleichbar hingestellt, sie sei abhängig gewesen vom

⁵⁰⁷ Ernest Howard Crosby (1856-1907) schloss 1876 ein Jurastudium der University of the City of New York ab und studierte seit 1878 an der Law School der Columbia University. Er arbeitete danach als Anwalt und wurde 1894 der erste Präsident des Social Reform Club of New York City. Von 1900 bis 1905 präsiidierte Crosby die New York Anti-Imperialist League, die sich neben dem Kampf gegen den amerikanischen Imperialismus für Siedlungsbewegungen und gegen Kinderarbeit einsetzte.

⁵⁰⁸ Wie im Nachruf der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (1910).

persönlichen Charisma Tolstois und lasse sich an anderen Orten nicht wiederholen. In dieser Sicht war das Programm der pädagogischen Freiheit nichts als Utopie. Gelegentlich wurde auch der Wahrheitsgehalt der Beschreibungen bezweifelt, die Tolstoi selbst von der Schule geliefert hatte. Und immer war die radikale Kritik der Erziehung ein Stein des Anstosses. Die Freiheit des Kindes - dargestellt am Beispiel ausgerechnet von Bauernkindern - schien für das bürgerliche Publikum oder für die Lehrkräfte an den staatlichen Schulen ein sehr exotisches Thema zu sein.

1919 erschienen in deutscher Übersetzung die Erinnerungen von Wassilij Morosow,⁵⁰⁹ der Schüler der Schule von Jasnaja Poljana gewesen war. Seine Erinnerungen stellen die Erfahrungen zwischen 1859 und 1862 dar. Beschrieben werden die Praxis der Schule und der Alltag der Lebensformen auf dem Gut. Das Buch ist ein unabhängiges Dokument, aus dem hervorgeht, dass der Utopieverdacht unzutreffend ist. Morosow schreibt wohl mit grosser Sympathie für Tolstoi, aber er stellt auch dar, mit welchen praktischen Schwierigkeiten die freiheitliche Erziehung zu tun hatte und wie oft Vorhaben nicht gelangen, weil die Schüler darauf nicht eingingen oder weil sie falsch angelegt waren. Auf der anderen Seite wird erkennbar, welche Möglichkeiten damit verbunden waren.

Die Schüler konnten den Unterricht verlassen, wann immer sie wollten. Es gab keinen Schulzwang, die Schüler nahmen also jeden Tag freiwillig am Unterricht teil. Ein- bis zweimal in der Woche kamen Szenen vor, in denen bestimmte Schüler die Schule verliessen, weil ihnen Besseres einfiel. Die meisten aber empfanden ihre Anwesenheit als Privileg und nutzten so die Freiheit zu gehen nicht. Jeden Tag hatten sie Lektionen bis halb Acht am Abend, die letzten Stunden wurden mit Singen, Lesen und naturwissenschaftlichen Experimenten zugebracht. Tolstoi hatte auf seinen Europa-Reisen die neuesten Instrumente besorgt,⁵¹⁰ der Unterricht war also auch in dieser Hinsicht attraktiv und weit besser als das, was die russischen Dorfschulen bieten konnten.

Das galt auch in sozialer Hinsicht. Tolstoi, der Schulleiter und Gutsherr, ging oft am Abend nach dem Vorlesen mit den Schülern in ihr Dorf zurück.⁵¹¹ Er wanderte auch mit ihnen, erzählte ihnen Geschichten und hörte ihren Fragen zu. Oft wusste er darauf selbst keine Antworten. Es waren Fragen, wie sie Kinder stellen, wenn man sie lässt: Was ist der Nutzen des Zeichnens oder überhaupt der Kunst? Wozu sind Platanen da? Was kann man alles mit einem Stock anfangen? Und was ist der Nutzen eines Baumes im Sommer, bevor er gefällt wird? Einer der Jungen bedauerte, dass Bäume überhaupt gefällt werden. Ihr Saft ist wie Blut, sagte er und weigerte sich, einen Nutzen zu erkennen, wenn aus einem lebendigen Baum Holz gemacht wird.

Wassilij Morosow (1919, S. 36ff.) beschrieb auch, dass die Freiheit nicht grenzenlos war, Regeln eingehalten werden mussten und Übertretungen geahndet wurden. Ein Lügner wurde geächtet und vor der Klasse bloss gestellt, ein Diebstahl wurde gesühnt, nachdem der Schuldige Reue zeigte, und auch ein dummer Streich wurde nicht nachgesehen. Allerdings: „Für Ausgelassenheit, Ungehorsam, Faulheit strafte Lew Niklolajewitsch niemand“ (ebd., S. 42). War ein Schüler einmal starrköpfig oder trotzig, so liess ihn Tolstoi in der Klasse springen. Entweder sprang er selbst mit ihm oder liess andere Schüler mitspringen. Das

⁵⁰⁹ Wassilij Morosow starb 1914 in Tula, wo er in ärmlichen Verhältnissen gelebt und als Fuhrmann gearbeitet hatte. Er schrieb gelegentlich Erzählungen, eine davon erschien 1908 mit einem Vorwort von Tolstoi in der Petersburger Zeitschrift *Wjestnik Jewropy* („Europäischer Bote“), die 1866 gegründet worden war. In Tolstois Beschreibungen der Schule von Jasnaja Poljana ist Morosow der Schüler Fedka.

⁵¹⁰ Brief an T.A. Jergoslkaja am 28. August 1860 aus Hyères-les-Palmiers in der Provence.

⁵¹¹ „Unsere liebste Abendlektüre war der Robinson Crusoe“ (Morosow 1919, S. 53).

Ergebnis war, dass alle lachten und der Trotz des Schülers verging (ebd.). Körperlich gestraft wurde niemand.

Diese Praxis galt als vorbildlich, und Tolstois eigene Beschreibungen der Schule wurden immer wieder zitiert, um darauf hinzuweisen, dass ein freiheitlicher Umgang mit Kindern nicht nur möglich ist, sondern auch zu besseren Resultaten führt als eine Erziehung, die sich allein an Disziplin und Ordnung orientiert. Auch der „Geist der Gleichheit“, der in der Schule herrschte (Tolstoi 1994, Band II/S. 56), wurde als mustergültig hingestellt, ohne sich dabei auf Überprüfungen der Aussagen zu beziehen. Den Selbstbeschreibungen Tolstois kam höchste Autorität zu, weil sie die Erwartungen und Wünsche der zahllosen Leser bestätigten.

Demgegenüber wurde die weitere Entwicklung der Pädagogik Tolstois nach 1862 kaum beachtet. Eine erste französische Ausgabe der Erziehungsschriften Tolstois erschien 1888 in Paris unter dem Titel *La liberté de l'école*.⁵¹² Sie bezieht sich allein auf die Schriften im Umkreis der Schule von Jasnaja Polana. Auf „Tolstoi éducateur“ wurde in der frankophonen Diskussion danach ständig verwiesen, fast immer mit der gleichen Auswahl von Schriften. Das hat sein Grund darin, dass Tolstois Pädagogik von linken Bewegungen wahrgenommen und von deren Gegner kritisiert wurde. Seine weniger radikalen Arbeiten zur Schulpädagogik und vor allem zur Didaktik sind dagegen ausserhalb Russlands kaum beachtet worden.

1872 publizierte Tolstoi sein erstes ABC-Buch, in das er nach eigenem Bekunden mehr Arbeit und Engagement investiert hatte als in seine bis dahin entstandenen literarischen Arbeiten. Das Lesebuch ist ein Lehrbuch für den Anfangsunterricht und enthält ein komplettes Curriculum mit eigenen Lesestücken und einem didaktischen Kommentar. 1873 sprach das Moskauer Komitee für Literatur eine Einladung aus, der Tolstoi im Frühjahr 1874 Folge leistete. Er stellte sein Lehrverfahren mit einem Probeexamen öffentlich zur Diskussion. Die pädagogischen Experten attackierten Tolstoi, weil er ihre Professionalität in Frage gestellt hatte, in Laienkreisen fand er dagegen Beifall und Zustimmung.

Diese Resonanz ermutigte Tolstoi im Februar 1875 ein neues ABC-Buch zu veröffentlichen, das kürzer, billiger und praktischer gehalten war. Es war unterrichtstauglich und nunmehr empfahl das Ministerium für Nationale Bildung das Lehrmittel ausdrücklich. Es fand daraufhin weite Verbreitung in den russischen Elementarschulen und war mit immer neuen Versionen über Jahrzehnte im Gebrauch. Allein die Ausgabe 1900 wurde in 100'000 Kopien gedruckt, Tolstoi war so in gewisser Hinsicht der Volksbildner für die autoritäre Staatsschule, die durch ihn ihr erfolgreichstes Lehrmittel erhielt. Millionen russischer Kinder haben damit Lesen gelernt.

Eine linke Pädagogik, die unter Berufung auf Tolstoi von der Freiheit des Kindes ausgeht, entstand im Verlaufe des 19. Jahrhunderts. Schon Mitte des Jahrhunderts sind Theorien der natürlichen Erziehung diskutiert worden, die inspiriert waren von Ideen des Sozialismus und die von der Gleichstellung der Kinder ausgingen. Praktische Versuche gab es vor allem in den Siedlungsbewegungen auf dem amerikanischen Kontinent, oft waren die neu

⁵¹² In Deutschland erschienen Tolstois pädagogische Schriften erst 1907, im Rahmen der von dem Berliner Slawisten und Übersetzer Raphael Löwenfeld (1854-1910) für den Verlag von Eugen Diederich besorgten Werkausgabe. Löwenfeld arbeitete als Volksbildner in Berlin, er leitete unter anderem den Volksunterhaltung Verlag und war der erste Biograph Tolstois. Die erste französische Gesamtausgabe der pädagogischen Schriften erschien 1905, also in etwa zeitgleich mit der deutschen Edition. Die deutsche Übersetzung der pädagogischen Schriften stammt von dem Philosophen Otto Buek (1873-1966).

gegründeten Kolonien auch Laboratorien einer veränderten Erziehung. Diese eigentümliche Reformpädagogik ist oft übersehen worden, aber sie gehört zur Geschichte.

Für die linken Randgruppen waren Freiheit und Emanzipation in der Erziehung nicht mehr nur eine Angelegenheit neuer Formen des Unterrichts, sondern der alternativen Praxis und so der Lebensformen. Schule und Leben sollten sich im Kern nicht unterscheiden. Das schliesst grosse Zahlen aus und verlangt eine überschaubare Organisation, die staatliche Bürokratie weitgehend ausschliesst. Was „Selbstbestimmung“ genannt wurde, sollte direkt und unmittelbar erfahren werden. Ein in der politischen Geschichte berühmter Versuch mit Selbstbestimmung war die Pariser Commune; der Versuch war auch mit neuen Formen der Erziehung verbunden.

Liberté par l'enseignement war der Titel einer Broschüre, die 1898 als Aufruf für eine freie Schule in Paris erschien. Zu dem Initiativkomitee hinter dem Aufruf gehörten neben Leo Tolstoi auch die beiden bekannten Anarchisten Louise Michel und Elisée Reclus. Beide waren am Aufstand der Commune im März 1871 in Paris beteiligt gewesen und wurden nach der Niederschlagung des Aufstandes zur Verbannung in die französische Provinz Neu-Kaledonien im äussersten Pazifik verurteilt. „Commune“ wurde der Stadtrat von Paris genannt, der die Metropole zweiundsiebzig Tage lang im Sinne sozialistischer Vorstellungen regierte. Der Aufstand erfolgte nach der französischen Niederlage gegen Preussen und etablierte die erste Räterepublik der Geschichte, die nach Anfangserfolgen am 28. Mai 1871 blutig zu Ende ging.⁵¹³

Louise Michel war Lehrerin, sie kehrte erst 1880 nach Paris zurück, stand wegen ihrer ungebrochen anarchistischen Einstellungen unter ständiger Beobachtung der Polizei und verbrachte mehrere Jahre in Einzelhaft. Der berühmte Geograph Elisée Reclus kam der Verbannung nach Neu-Kaledonien zuvor und emigrierte in die französische Schweiz. Hier schrieb er 1877 in dem sozialistischen Genfer Jahrbuch *La Commune* einen Aufruf zum Thema „l'avenir de nos enfants“, der eines der zentralen Manifeste freiheitlicher Erziehung darstellt. Reclus war im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ein international beachteter Verfechter einer libertären Gesellschaft ohne Staat und Bürokratie, die auch die Kinder freiheitlich ansah.

Reclus (1877) forderte nicht nur die sofortige Einstellung der Kinderarbeit und eine staatliche Entschädigung der Eltern. Vielmehr sollten alle Kinder die gleiche Bildung erhalten, egal, ob sie arm sind oder reich. Dieses Postulat wurde verknüpft mit einer Emanzipationshypothese: Wenn nur eine Generation von Kindern frei aufwächst und ohne Zwang erzogen wird, kann sich die Gesellschaft insgesamt erneuern.⁵¹⁴ Die Schulen sind dann keine Gefängnisse mehr. Die Erwachsenen bindet ihre eigene Erziehung an die Vergangenheit, die neue Erziehung für die Kinder ist also gleichbedeutend mit der Gestaltung der Zukunft. Wer den Menschen befreien will, muss bei den Kindern anfangen. Sie sind der Schlüssel für die kommende Gesellschaft.⁵¹⁵

Das Manifest hat eine Vorgeschichte. Der Ausdruck „éducation nouvelle“ tauchte vermutlich zum ersten Male im Umkreis der Pariser Commune auf. Am 26. März 1871 wurde

⁵¹³ Während der Kämpfe im Mai wurden etwa 30.000 Menschen getötet und nach dem Ende der Commune wurden mehr als 40.000 verhaftet.

⁵¹⁴ Diese Position vertrat schon der deutsche Philosoph Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) in seinen *Reden an die deutsche Nation* von 1808.

⁵¹⁵ Die Thesen gehen auf eine Debatte mit Kropotkin zurück (Chardak 2005, 271 ff.).

in der Ecole Turgot⁵¹⁶ in Paris ein Manifest unterzeichnet, in dem die Delegierten der Société l'éducation nouvelle die grundlegende Reform der öffentlichen Schule und des Unterrichts forderten. Mitglieder dieser Gesellschaft waren pädagogisch engagierte Bürgerinnen und Bürger, etwa Valérie Manière, Direktorin einer Berufsschule für Mädchen in Paris, Elie Ducoudray, zeitweise Bürgermeister des 14. Arrondissements von Paris, oder auch Joanny Rama, ein ehemaliger Schriftsetzer, der im 17. Arrondissement Gemeindeschulen auf der Grundlage der wissenschaftlichen Methode und nicht mehr der katholischen Kirche reorganisiert hatte (Dommanget 1964).

Die Forderungen der „neuen Erziehung“ waren weitreichend und radikal: Jegliche Form von Religion müsse aus der Schule verbannt werden, alle Schulen müssten allen Schülern offen stehen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder des Glaubensbekenntnisses ihrer Eltern, der Unterricht müsse auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren und seine Qualität bemesse sich an rationalen Zielsetzungen, also nicht solchen des christlichen Glaubens. Grundsätzlich haben alle Kinder das Recht, zur Schule zu gehen und eine egalitäre Bildung zu erfahren. Es dürfe in der Erziehung für keine gesellschaftliche Gruppe irgendwelche Privilegien geben. Und die Jungen dürfen gegenüber den Mädchen keinerlei Bevorzugung erhalten, was für die französischen Schulen im Unterschied zu den Universitäten eine radikale Forderung war.⁵¹⁷

Am 3. April 1871 beschloss die Commune⁵¹⁸ die Trennung von Staat und Kirche. Das Kircheneigentum wurde konfisziert und nationalisiert. Eine Enquête sollte entscheiden, wie das Vermögen eingesetzt wird, wofür vor allem der Ausbau des öffentlichen Schulwesens in Frage kam. Einen entsprechenden Vorschlag hatte die Société de l'éducation nouvelle bereits am 1. April eingereicht (Johnson 1996, S. 147f.). Im Zentrum der Petition stand die strikt säkulare Schulbildung. Seitdem der Unterrichtsminister Alfred de Falloux im Jahre 1850 die Primarschulen der katholischen Aufsicht unterstellt hatte, war das ein zentrales Thema in der französischen Öffentlichkeit, dem sich erst die kurzlebige Räterepublik annahm. Edouard Vaillant, der Beauftragte für Bildung in der Commune, unterstützte die Vorschläge der „nouvelle éducation“, die bei einem anderen Verlauf des Aufstandes auch umgesetzt worden wären.

Louise Michel war nicht Mitglied der Gesellschaft für neue Erziehung, vertrat aber deren Positionen. Sie wurde am 29. Mai 1830 als uneheliches Kind von Marianne Michel geboren, die als Zimmermädchen (femme de chambre) im Schloss von Vrancourt arbeitete. Der Vater des Kindes war entweder der Schlossherr oder dessen Sohn. Vrancourt-la-Côte ist ein Landsitz in der Nähe von Domrémy, dem Dorf, aus dem Jeanne d'Arc stammt. Louise Michel wurde von den Grosseltern akzeptiert und erhielt in ihrem Haus eine aussergewöhnlich gute Bildung. Höhere Schulen waren für Mädchen erst seit 1850 zugänglich, ohne die gebildeten Grosseltern hätte die Geschichte der politischen Pädagogin Louise Michel also nie stattfinden können.

Die Geschichte hat auch zu tun mit der Entwicklung der Primarschule und den Emanzipationsmöglichkeiten junger Frauen. Louise Michel studierte in den Akademie Beths et Royer de Chaumont. Im März 1852 erhielt sie dort ein Diplom für die Primarschule, nachdem sie ein halbes Jahr zuvor im Examen gescheitert war. Zwischenzeitlich war sie als

⁵¹⁶ Die Schule ist 1835 als école supérieure secondaire gegründet worden. Ihr Standort war die rue neuve Saint-Lorant (heute: rue de Vertbois).

¹⁶² Frauen waren in Frankreich seit 1863 zum Studium zugelassen. Das Mädchenschulwesen wurde dagegen im 19. Jahrhundert lange vernachlässigt.

⁵¹⁸ République Française no. 59 (avril 1871).

„sous-maitresse d'école“ in Paris tätig, die Stelle hatte der Rektor der Akademie von Chaumont vermittelt. Louise Michel war also diplomierte Primarlehrerin und bezeichnete sich stets auch so. 1853 eröffnete sie eine freie Schule in Audeloncourt, dem 1855 eine weitere Schule in Millières ebenfalls in der Haute Marnes folgte, die sie zusammen mit ihrer Freundin Julie Longchamp führte (Michel 2002; Dittmar 2004, S. 51ff.).⁵¹⁹

Über diese Schulen ist nicht sehr viel bekannt. Immerhin ist gesichert, dass Louise Michel in ihren Schulen als erstes das obligatorische Morgengebet abschaffte. Das Gebet wurde durch die Marseillaise ersetzt, in der katholischen Zweiten Republik war das ein unerhörter Vorgang. Was genau den Unterricht ausmachte und wie freiheitlich er tatsächlich war, ist nicht bekannt; die einschlägigen Akten sind verbrannt oder verschwunden. 1856 ging Louise Michel als Lehrerin nach Paris und unterrichtete zunächst in einer Privatschule in der rue du Château d'Eau. 1865 konnte sie mit Mitteln aus ihrem Erbe eine eigene kleine Schule am Montmartre eröffnen. 1868 zog die Schule um und hatte 1870 etwa 60 Schülerinnen und Schüler.

Während der Commune machte die Pariser Presse aus der Lehrerin die „Jeanne d'Arc der Barrikaden“, aber auch in Neu-Kaledonien war Louise Michel vor allem pädagogisch tätig. Sie lernte die Sprache der Einheimischen, gründete Unterrichts- und Theatergruppen und versuchte, freiheitliche Lernformen zu verwirklichen. Die Reise ins Exil auf dem Schiff Virginie dauerte mehr als vier Monate. Louise Michel blieb sieben Jahre in Neu-Kaledonien, sie arbeitete pädagogisch mit den canaques, den Ureinwohnern der Inselgruppe. Das hawaiianische Wort „kanaka“ lässt sich mit „Mensch“ übersetzen. Neu-Kaledonien war seit 1853 in französischem Besitz, missioniert hatten katholische Mönche bereits seit 1841. 1878 war Louise Michel an einem Aufstand der canaques gegen das französische Besatzungsregime beteiligt. Danach eröffnete sie eine Mädchenschule in Nouméa, der Hauptstadt Neu-Kaledoniens.

1883 war Louise Michel in Paris erneut verhaftet und zu sechs Jahren Gefängnis mit anschließendem Polizeigewahrsam verurteilt worden. Sie blieb drei Jahre im Gefängnis und kam nur auf Druck ihrer prominenten Freunde frei. Zu ihnen gehörten Victor Hugo und Paul Verlaine, die ihr beide Gedichte widmeten. 1890 musste sie mit vielen anderen Anarchisten ins englische Exil nach London fliehen. Hier gründete sie 1890 eine der ersten freien Schulen Englands,⁵²⁰ die für die Kinder der Pariser Flüchtlinge gedacht war. Träger der Schule war die Groupe libertaire de langue Française, in der sich die Anarchisten organisierten. Die Schule stand auch anderen Kindern offen, sie war in diesem Sinne international (Shotton 1993). Zu den Mitgliedern des Unterstützungskomitees der Schule gehörte auch William Morris, einer der bekanntesten englischen Künstler und Sozialreformer der Zeit.

Für die Gestaltung der International-School waren drei Prinzipien massgebend, die deutlich Tolstoi nachempfunden waren:

1. Grundlegend waren die Freiheit der Kinder und so die Zurückweisung jeglicher Form von Autorität in der Erziehung.
2. Kein einziges Unterrichtsfach war verpflichtend, unterrichtet wurde in kleinen Gruppen, es gab keine Trennung nach Geschlechtern.

⁵¹⁹ Es ist unklar, wie lange diese Schule Bestand hatte, die entsprechenden Akten der Archives de la Haute Marne sind am Ende des 19. Jahrhunderts verschwunden.

⁵²⁰ The International School, 19 Fitzroy Square, London W1.

3. Die Schüler sollten lernen, unabhängig zu denken, was auch zur Folge hatte, dass sie das Curriculum mitbestimmen konnten.

Es war also nicht erst Alexander Neill, der in England eine radikale Schule gründete, die dem Prinzip der Freiheit verpflichtet war. Im Einladungsprospekt, der auf die Eröffnung der Schule von Louise Michel hinweisen sollte, stand ein Zitat des russischen Anarchisten Michail Bakunin. Das Zitat war der englischen Fassung seiner Schrift *Dieu et l'Etat*⁵²¹ entnommen und stellte eine radikale Kritik jeglicher Autorität in der Erziehung dar, der sich auch die International School in London verpflichtet fühlte:

„All rational education is at bottom nothing but this progressive immolation of authority for the benefit of liberty, the final object of education necessarily being the formation of free man full of respect, and love for the liberty of others“
(Bakunin 1970, S. 41).⁵²²

Die Londoner International School wurde 1893 geschlossen, nachdem der Polizei angezeigt worden war, dass dort Bomben hergestellt werden würden. Louise Michel wurde nicht behelligt und konnte bis 1895 in London bleiben. Sie verteidigte während dieser Zeit die anarchistische Gewalt als Notwehr gegen wachsende Armut und staatliche Repression in einem Interview mit United Press, das auch in amerikanischen Medien gedruckt wurde (New York Times November 24, 1893). Nach ihrem Tod am 9. Januar 1905 mitten in einer Konferenz in Marseille wurden ihre Gebeine nach Paris überführt. Am Trauerzug ausgehend vom Gare de Lyon nahmen mehr als 100.000 Menschen teil.

Es ist heute nur noch wenig bekannt, dass mit den anarchistischen Erziehungstheorien eine regelrechte pädagogische Bewegung verbunden war, die international ausgerichtet war und in deren Mittelpunkt die beiden Ideen der Gleichheit und der Freiheit des Kindes standen. Das Thema der Chancengleichheit hatte Bakunin selbst mit vier Essays ins Spiel gebracht, die im Juli und August 1869 in der Genfer Zeitschrift *Egalité*⁵²³ veröffentlicht wurden. Von ihm stammt letztlich die Idee der Gesamtschule, also der integrierten Verschulung aller Kinder der Gesellschaft, die nicht sozial getrennt, sondern ungeteilt oder wie Bakunin sagte „integral“ unterrichtet werden.

Bakunin lebte seit 1867 in einem Dorf bei Vevey und liess sich ein Jahr später in Genf nieder. Im Frühjahr 1868 wurde er Mitglied der Genfer Sektion der International Workingmen's Association (IWA) oder der „First International“, die 1864 nach einem Arbeiteraufstand in London gegründet worden war und deren erster Kongress 1866 in Genf stattgefunden hatte. Die Erste Internationale, die revolutionäre Ziele verfolgte, war ein Zusammenschluss aus disparaten linken Gruppierungen, der bis 1876 Bestand hatte. Gründungsmitglied 1864 in London war Karl Marx, der den theoretischen Gegenpol zu Bakunin bildete. Die Internationale scheiterte am Konflikt zwischen den Marxisten und den

⁵²¹ Das französische Original *Dieu et l'état* erschien 1882 in Genf in der Imprimerie Jurassienne. Bakunin war 1876 in Bern gestorben. Elisée Reclus und der italienische Anarchist Carlo Cafiero (1846-1892) veröffentlichten die Schrift aus dem Nachlass. Der Titel des Buches stammt von den Herausgebern. Die erste englische Übersetzung von dem amerikanischen Anarchisten Benjamin Tucker (1854-1939) wurde 1883 gedruckt. Tucker war auch Herausgeber der Zweiwochenschrift *Liberty*, die von 1881 bis 1908 erschien.

⁵²² Fortgesetzt wird das Zitat so: „Therefore the first day of the pupil's life, if the school takes infants scarcely able as yet to stammer a few words, should be that of the greatest authority and an almost entire absence of liberty; but its last day should be that of greatest liberty and the absolute abolition of every vestige of the animal or devine principle of authority“ (Bakunin 1970, S. 41).

⁵²³ *Egalité* war die Zeitung der „Alliance de la Démocratie socialiste“ (Allianz der sozialistischen Demokratie), die Bakunin zu Beginn des Jahres 1869 in Genf gegründet hatte. Bakunin war Redakteur der Zeitschrift.

Anarchisten. Die einen wollten auf die Zuspitzung der revolutionären Situation warten, die anderen unmittelbar losschlagen, die einen waren zentralistisch und die anderen spontan.

Im November 1868 unternahm der italienische Anarchist Giuseppe Fanelli, Mitglied der „Genfer Allianz der sozialistischen Demokratie“, eine Reise nach Spanien, wo er in Madrid und vor allem in Barcelona für die Internationale agitierte. Danach wurden erste spanische Sektionen der IWA gegründet, die von Bakunins Ideen beeinflusst waren.⁵²⁴ Die Idee der freien und gleichen Erziehung kam über den damaligen Ingenieurstudenten und späteren Architekten Trinidad Soriano aus Sevilla nach Spanien. Das Konzept einer säkularen *éducation intégrale* wurde auf dem stark von Bakunin geprägten zweiten nationalen Kongress der IWA im April 1872 in Saragossa vorgestellt und war in dem strikt katholischen Land eine starke Provokation.

In Barcelona gab es zu diesem Zeitpunkt 489 Privatschulen, die alle von der katholischen Kirche geführt wurden. Die Kirche hatte auch die Aufsicht über die staatlichen Volksschulen, die aber nur von etwa einem Drittel aller Kinder im schulpflichtigen Alter besucht wurden. Der Rest blieb ohne Elementarbildung (Boyd 1976). Auf dem Lande gab es kaum Schulen, die Kinder wurden wenn, dann katechetisch unterrichtet und mussten früh arbeiten. Erst im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts sank die extensive Kinderarbeit durch Fortschritte in der Industrialisierung (Camps 2003). Spanien war im Jahrhundert zuvor eines der rückständigsten Länder Europas. Staat und Kirche unternahmen kaum etwas, um den Bildungsstand zu verbessern. Es ist daher kein Zufall, dass eine radikale Gruppierung die Reform der Schule auf ihre Fahnen schrieb.

Der bekannteste Name der anarchistischen Pädagogik in Spanien ist Francesco Ferrer y Gardia, der 1859 geboren wurde und in der Gemeinde Alella neun Kilometer nordöstlich von Barcelona aufwuchs (vgl. Ferrer 1962). Die Gemeinde liegt an der Via Augusta, dem alten römischen Handelsweg durch Spanien. Ferrer wurde streng katholisch erzogen und erhielt nicht mehr als die Elementarbildung. Mit vierzehn Jahren arbeitete Ferrer in einer Mehlfabrik. Er bildete sich weitgehend als Autodidakt und kam früh mit revolutionären Ideen in Verbindung. Von 1883 an war er als Revisor einer Eisenbahnlinie tätig, die von Barcelona über Gerona nach Perpignan führt. Auf diesen Fahrten lernte Ferrer auch politische Flüchtlinge kennen, die nach Frankreich unterwegs waren. Er selbst hatte seine katholische Erziehung überwunden und war schon als junger Mann anti-klerikal eingestellt (Bookchin 1996, S. 116ff.).

Politisch engagierte sich Ferrer für die Spanischen Republikaner, die am 10. Februar 1873 die erste Republik ausgerufen hatten und mit ansehen mussten, wie diese knapp zwei Jahre später von den Monarchisten wieder aufgelöst wurde. Ein Aufstand der Republikaner unter dem abtrünnigen General Manuel Villacampa wurde 1886 blutig niedergeschlagen.⁵²⁵ Wie viele andere Anhänger Villacampas, ging auch Ferrer im gleichen Jahr ins Exil nach Frankreich. Erst hier wurde er zum Pädagogen, zunächst einfach, weil er mit Sprachunterricht in Paris sein Geld verdienen musste. Ferrer war nebenbei auch als Sekretär von Ruiz Zorilla tätig, der als ehemaliger Premierminister der ersten Spanischen Republik im Exil lebte und von dort aus an verschiedenen Putschversuchen beteiligt war.

⁵²⁴ Als „Anarchisten“ bezeichnete sich Bakunin erst seit 1865, in einem Artikel der italienischen Zeitschrift *Libertà e Giustizia*.

⁵²⁵ Manuel Villacampa (1827-1887) wurde zu lebenslanger Haft verurteilt und starb im Gefängnis.

In Paris traf Ferrer mit dem Lehrer Paul Robin⁵²⁶ zusammen, der seit einigen Jahren eine eigene Schule leitete. Auch Robin war Anhänger der Ersten Internationale. Er kam 1869 in die Schweiz, gehörte in Genf zu Bakunins Gesellschaft und war einer seiner engsten Vertrauten. Zwischen 1871 und 1879 lebte Robin, der in Brüssel verheiratet war, überwiegend in London, bevor er als Schulinspektor nach Frankreich zurückkehrte. Er hatte in Paris die Schule von Louise Michel am Montmartre gesehen und wollte deren Prinzipien verwirklichen, aber er lernte schnell, dass das an den staatlichen Schulen nicht möglich war. Im Dezember 1880 wurde Robin Direktor des Waisenhauses Prévost (Orphelinat Prévost) in Cempuis an der Oise.⁵²⁷ Das Dorf in der Picardie liegt ganz im Norden Frankreichs und war im 19. Jahrhundert kaum zugänglich.

Robin leitete ein Schulinternat, in dem versucht wurde, mit devianten Kindern und Jugendlichen freiheitliche Erziehung zu verwirklichen (Brémand 1992, Baillargeon 2005). Bis 1894 wurden hier mehr als 600 Kinder ausgebildet. Sie erhielten wissenschaftlichen und berufsvorbereitenden Unterricht. Die Themen wurden in den Lerngruppen spontan erzeugt, einen Lehrplan gab es nicht, die Neugier der Kinder und Jugendlichen sollte respektiert werden. Die Schüler lernten und arbeiteten in einer Reihe von Werkstätten (ateliers), Lehrbücher wurden zur Ergänzung der Beobachtungen der Schüler eingesetzt, sie sollten selbst herausfinden und eigene Fragestellungen entwickeln, ohne an einen vorgegebenen Kurs des Unterrichts gebunden zu sein (Praxisbeschreibung nach dem Erfahrungsbericht von Giroud 1900).

Mit diesem „entdeckenden Lernen“ wurden normale Schulfächer auf neue Weise unterrichtet, ohne dabei die ästhetischen und praktischen Lernfelder zu vernachlässigen. Musik, Bewegungserziehung und freie Lektüre waren Teil des Unterrichts. Robin (1869) bezeichnete diese Praxis im Anschluss an Bakunin als „enseignement intégrale“. Auch in den Beziehungen wurden die Schülerinnen und Schüler wie Gleiche behandelt. Die Lehrkräfte hatten keine besondere Autorität, ausgenommen die der besseren Argumente in einem soweit wie möglich egalitär geführten Dialog. Und entgegen der Gesetzeslage wurden Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Die „coéducation des sexes“ war Anlass für zahlreiche Gerüchte, die Presse erzeugte einen Skandal, woraufhin die Behörden Robin entliessen. Die Schule von Cempuis wurde am 31. August 1894 kurzfristig geschlossen und danach als staatliches Waisenhaus weitergeführt.

Robins Schule war das Vorbild für die Gründung einer Reihe weiterer Schulen und pädagogischer Einrichtungen in Frankreich, etwa solche von Madeleine Vernet und Sébastien Faure. Die Schule von Faure hiess La Ruhe, sie wurde 1904 in der Nähe von Rambouillet gegründet und bestand bis 1917. Die pädagogische Organisation entsprach den Prinzipien der *éducation intégrale* von Robin, auch in La Ruhe wurden proletarische Kinder und Jugendliche unterrichtet, die zum ersten Male nicht nur Bildung erlebten, sondern auch Freiheit erfuhren. Jegliche Form formaler Autorität wurde abgelehnt, die Moralerziehung bestand aus Diskussion, Beispiel und Überzeugungsarbeit. Unter den französischen

⁵²⁶ Paul Robin (1837-1912) stammte aus Toulon und wurde von 1858 am Lehrerseminar von Brest ausgebildet. Er unterrichtete danach an den Lyzeen von Brest und La Roche-sur-Yon in der Vendée. Nach Streit mit der Schulbehörde ging Robin 1865 nach Brüssel, wo er als Privatlehrer tätig war. Hier wurde er politisiert und gab auch eine eigene Zeitschrift heraus. Während seiner Zeit in England in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts unterrichtete er Französisch an der Royal Military Academy in Woolwich. Parallel dazu entwickelte er seine pädagogischen Ideen einer freien Erziehung. Nach dem Ende der Schule von Cempuis berief ihn die Universität Brüssel als Professor für Pädagogik. 1912 starb Robin durch Freitod.

⁵²⁷ Das Waisenhaus hatte der Sozialist Joseph Gabriel Prévost (1793-1875) 1861 gegründet. Er hinterliess einen Fonds, mit dem das Fortbestehen finanziert wurde.

Lehrerinnen waren diese Überzeugungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg weit verbreitet, einhergehend mit starken pazifistischen Einstellungen (Siegel 1999). In dieser Hinsicht waren die Anarchisten keine Aussenseiter.

Auch Ferrer bezog sich auf die Erfahrungen von Robin, als er am 8. September 1901 die Escuela Moderna in Barcelona eröffnete. 30 Schüler waren eingeschrieben, 12 Mädchen und 18 Jungen (Ferrer 1913, S. 22). Das erforderliche Geld kam aus einer unerwarteten Erbschaft. Ferrer unterrichtete Spanisch an der Association Philotechnique in Paris sowie am Grand Orient de France. Eine seiner Schülerinnen war eine reiche ältere Dame, die unverheiratet war und Jeanne Ernestine Meunier hiess. Sie starb im März 1901 und hinterliess Ferrer ein Vermögen von £30.000 (ebd., S. 7-11).⁵²⁸ Er kehrte also als vermögender Mann nach Spanien zurück und war besser als zuvor für den Kampf gegen Staat und Kirche gerüstet. Der Kampf sollte auf pädagogischem Feld ausgetragen werden, mit Unterricht und nicht mit Bomben.

Die erste laische Schule in Spanien überhaupt war erst 1885 gegen den heftigen Widerstand von Staat und Kirche gegründet worden, nicht zufällig auch in Katalonien. Fünfzehn Jahre später standen die öffentlichen Schulen noch immer fast völlig unter der Aufsicht der katholischen Kirche. Die Gründung von Ferrers Schule war der Beginn einer wenngleich begrenzten demokratischen Bewegung gegen die kirchliche Schulaufsicht und für die Trennung von Staat und Kirche. Die Prinzipien der „modernen Schule“ stammten wesentlich von Francisco Ferrer. Das Schulprogramm sah die gemeinsame Verschulung von Jungen und Mädchen vor, die Erziehung sollte „frei von Vorurteilen“ sein und der Unterricht sollte auf der Basis der „rationalen Methode“ der Naturwissenschaften erteilt werden (ebd., S. 15).

An Anreize des Lernens sollte es keinerlei äusserliche Belohnungen geben, auf die üblichen Schulstrafen wurde verzichtet. Selektive Examen und diskriminierende Fehlermarkierungen waren verpönt. Praktisches Wissen wurde höher gewertet als theoretisches. Der Unterricht fand daher oft in Fabriken, Museen oder auf dem Lande statt, wo praktische Anschauungen stattfanden. Die Schule wurde auch von den Eltern genutzt, für die eigene Kurse eingerichtet wurden. Mädchen und Jungen wurden ohne jeden Unterschied unterrichtet, staatliche Lehrmittel wurden bewusst nicht verwendet. Die zum Unterricht notwendigen Textbücher wurden im eigenen Verlag hergestellt, der auch für den publizistischen Kampf gegen die Kirche eingesetzt wurde.⁵²⁹

Bald nach Beginn besuchten 125 Schüler die Schule in Barcelona. Das Vorbild fand Nachahmer, um 1906 gab es in Katalonien 34 solcher Schulen mit mehr als tausend Schülern, die nach Ferrers Textbüchern arbeiteten und seine Unterrichtsprinzipien anwandten. In Ferrers eigener Schule zahlten die Eltern 15 Pesetas Schulgeld im Monat, die Kinder kamen grösstenteils aus laisch eingestellten Mittelschichtfamilien und nicht aus der Arbeiterklasse. Allerdings unterstützte die linke Radikale Partei Spaniens die Bewegung und sorgte dafür, dass auch Schulen mit geringerem Schulgeld und niedrigeren Kosten entstehen konnten. Am Karfreitag des Jahres 1905 organisierte Ferrer in Barcelona eine Grossdemonstration für

⁵²⁸ Eine Kopie des Testaments findet sich im Nachlass von Ferrer, der in der University of California at San Diego zugänglich ist (Mandeville Special Collections Library, Geisel Library).

⁵²⁹ Seit 1901 erschien im Verlag der Schule das Boletín de la Escuela Moderna. Im Verlag wurden auch anti-klerikale Bücher publiziert, unter anderem Anselmo Lorenzos Übersetzung von Charles Letourneaus (1831-1902) psychologischer Ethik (Barcelona 1905) sowie die zweite Auflage von Francisco Ferrers *Origen del cristianismo* (Barcelona 1906).

laiische Bildung, an der mehr als 1.700 Schülerinnen und Schüler teilnahmen - das erste Mal in der spanischen Geschichte.

Sechs Wochen später verübte ein Mitarbeiter, der in Ferrers Verlag tätig war, in Madrid einen Anschlag auf die Hochzeitsfeier des spanischen Königs Alfonso XIII. Polizei und Geheimdienst hielten Ferrer für den Anstifter. Die Regierung schloss daraufhin innerhalb weniger Wochen alle modernen Schulen im Lande, Ferrer wurde für ein Jahr inhaftiert und musste am 12. Juni 1907 aus Mangel an Beweisen entlassen werden. Die Escuela Moderna in Barcelona wurde nicht wieder eröffnet, sie bestand also gerade einmal fünf Jahre. Die Radikale Partei lehnte angesichts der öffentlichen Diskussion jede weitere Zusammenarbeit ab. Ferrer ging zurück nach Paris, wo er zusammen mit Paul Robin und anderen die „Internationale Liga für die rationale Erziehung von Kindern“ gründete.⁵³⁰

Das Ende der Geschichte schuf einen pädagogischen Märtyrer. Am 11. Juli 1909 hatte die spanische Regierung eine Generalmobilmachung für ihren Krieg in Marokko ausrufen lassen. Spanien hatte 1905 zusammen mit Frankreich Marokko besetzt. Gegen die marokkanischen Berber, die ihr Stammesgebiet verteidigten, musste ein blutiger Krieg geführt werden, in dem die Spanier vor allem Reservisten und Wehrpflichtige einsetzten. 1909 war kein Ende des Krieges in Sicht. Im Juli wurden in Katalonien 40.000 neue Reservisten einberufen, die aber längst nicht alle auch Kriegsdienst leisteten. Wer Geld hatte, konnte sich freikaufen. Für jeden Freikauf wurde ein Mittelloser gezogen, der den leeren Platz einnehmen musste. Der Krieg war ein Klassenkrieg, der zugunsten der spanischen Bergbauinteressen in Nordmarokko geführt wurde.

Daraufhin kam es in Barcelona zu einem spontanen Aufstand. Ein Aufruf zum Generalstreik, verfasst von zwei Anarchisten, trieb Tausende von Arbeitern aus den Fabriken auf die Strasse. Barcelona befand sich eine Woche lang in offenem Aufruhr, die Schienen der Eisenbahnen wurden gesprengt, um Truppenbewegungen zu verhindern, mehr als 80 Kirchen wurden in Brand gesetzt, die Polizei weigerte sich zu schießen, die Massen solidarisierten sich gegen den Staat - vergeblich: Am 31. Juli 1909 fielen die letzten Barrikaden, die Regierung verhängte das Kriegsrecht, mehr als 500 der Aufständischen wurden festgenommen, darunter auch Ferrer.

Er war zwischen März und Juni gar nicht in Barcelona und hatte auf den Verlauf des Aufstandes keinen Einfluss, weil er auf seinem Bauernhof ausserhalb von Barcelona lebte. Zudem wurde jeder seiner Schritte von der Polizei überwacht, schon deswegen kam er als Anstifter nicht in Frage. Dennoch wurde er als einer von fünf Rädelsführern verurteilt und standrechtlich erschossen. Später sprach man in Spanien von der *semana tràgica* („tragische Woche“), tatsächlich war es ein Justizmord, der in ganz Europa und Übersee Empörung auslöste (Bookchin 1998, S. 137f.). Die Absicht der spanischen Justiz verkehrte sich ins genaue Gegenteil, nicht Abschreckung wurde erreicht sondern Solidarität und Zustimmung.

Nach der Hinrichtung Ferrers entstanden in vielen Ländern - darunter auch die Ecole Ferrer in Lausanne - „moderne Schulen“ nach dem Vorbild der Escuela Moderna. Paul Avrich (1980/2006) schätzt die Zahl auf mehrere Hundert allein in den Vereinigten Staaten. Das Zentrum des internationalen Anarchismus war die Stadt New York. Hier organisierten sich die meisten Gruppen, hier wurden eigene Zeitschriften publiziert und hier gab es auch die spektakulärsten politischen Aktionen. In New York gründete daher nicht zufällig am 10. Juni

⁵³⁰Im Auftrag der Liga erschien eine eigene Zeitschrift, L'Ecole renovée, die Ferrer von 1908 an herausgab. Ausserdem wurde von Paris aus weiterhin der Rundbrief der Escuela Moderna vertrieben.

1910 eine Gruppe freiheitlicher Erzieher die Francisco Ferrer Association. Aus ihr ging die Modern School of New York hervor, die im Januar 1911 eröffnet wurde, zunächst als Kulturzentrum und Abendschule für Erwachsene, später auch als Tagesschule für Kinder.

Zu den Gründern der Modern School in New York gehörten bekannte Aktivisten wie Leonard Abbott, Harry Kelly oder auch Emma Goldman. Abbott war Präsident der Francisco Ferrer Association. Modern Schools entstanden vor allem im Umkreis von New York. Mit ihnen ist eine eigene anarchistische Pädagogik erprobt worden, die heute weitgehend vergessen ist, aber die mit bemerkenswerten Experimenten der „neuen Erziehung“ verbunden war. Ferrers Schriften erschienen 1913 in englischer Übersetzung,⁵³¹ zuvor hatte Emma Goldman das zentrale Prinzip der modernen Schule so beschrieben:

„The underlying principle of the Modern School is this: education is a process of drawing out, not of driving in; it aims at the possibility that the child should be left free to develop spontaneously, directing his own efforts and choosing the branches of knowledge which he desires to study“
(Goldman 1972, S. 120).

Von 1912 bis 1922 erschien die Zeitschrift *The Modern School*, deren Unterteil das Programm beschrieb: *A Monthly Magazine Devoted to Advanced Ideas in Education*. In jeder Ausgabe erschien eine Leseliste, die auf die zentralen Autoren der „advanced ideas in education“ verwies. Leo Tolstoi war darunter, aber auch John Dewey, der junge Alexander Neill und viele Autoren des 19. Jahrhunderts. Empfohlen wurden Schriften von Ralph Waldo Emerson, Charles Fourier oder von Bronson Alcott. Auch für Rückhalt wurde gesorgt. Die Libertären um Emma Goldman nahmen Kontakt auf zu John Dewey, der die Schule mehrfach besuchte und sich dazu auch öffentlich äusserte. In den Jahren 1916 und 1917 druckte Joseph Ishill das Magazin, der der Ferrer Colony angehörte und später den Verlag Oriole Press gründete.

Die Tagesschule in der East 12th Street in Manhattan begann mit neun Schülern, unter ihnen der Sohn von Margaret Sanger, die die amerikanische Birth Control League gegründet hatte.⁵³² Der erste Unterricht für Erwachsene fand im St. Mark's Place in der Lower East Side statt, Leiter der Schule war Bayard Boyeson,⁵³³ der zuvor als Instruktor an der Columbia University Englisch gelehrt hatte und wegen seiner Aktivitäten im Falle Ferrer entlassen worden war (New York Times March 18, 1912). Boyeson gehörte zu den vier Autoren, die 1911 den Aufruf zur Gründung der „Modern School“ verfasst haben. Er wurde auf Bitten von Emma Goldman Leiter der Schule, blieb in diesem Amt aber nur wenige Monate und nahm auf die Entwicklung der Schule keinen Einfluss.

Der zweite Leiter der Modern School war der später sehr bekannte Philosoph Will Durant. Er musste lernen, mit einem sehr heterogenen Publikum umzugehen und ständig mit Improvisationen zu arbeiten. Immerhin gelang es Durant, Maler wie Robert Henri und George Bellows als Lehrkräfte zu gewinnen, auch Schriftsteller wie Jack London und Upton Sinclair hielten Vorträge und unterstützten die Schule. Zu den Schülern gehörte etwa der Fotograf und Surrealist Man Ray, der sich im Herbst 1911 für einen Zeichenkurs einschrieb und hier

⁵³¹ Übersetzer war der englische Schriftsteller und Freidenker Joseph McCabe (1867-1955).

⁵³² Der zentrale Slogan lautete „No Gods and no Masters“. Margaret Sanger (1879-1966) war Krankenschwester und später Journalistin in New York. Ihr monatlicher Rundbrief *The Women Rebel* prägte den Ausdruck „Birth Control“.

⁵³³ Bayard Boyeson war der Sohn des norwegisch-amerikanischen Schriftstellers Hjalmar Hjorth Boyeson (1848-1893).

unkonventionell arbeiten konnte. Die Zeitschrift *Modern School* druckte im Herbst 1913 sein Gedicht *Travail*.

Die *Modern School* verliess New York 1914 und zog nach New Jersey. Der Grund des Wegzuges waren polizeiliche Untersuchungen gegen verschiedene Mitglieder ihres Erwachsenenprogramms, aber auch Aggressionen anderer anarchistischer Gruppen. Und die Tagesschule war nicht allzu erfolgreich. Als die Schule nach Harlem umzog, hatte Direktor Durant gerade einmal sechzehn Schülerinnen und Schüler. Das Ferrer Center und so die Erwachsenenbildung blieben in New York bis 1918. Träger der neuen Schule wurde die Ferrer Colony Association, die das Land in New Jersey besorgte und die Gebäude einrichtete. Eine der zentralen pädagogischen Figuren und auch Mitbegründer der Kolonie war der russisch-jüdische Anarchist Joseph Cohen.

Die Ferrer Association kaufte in Stelton ganz in der Nähe der Stadt New Brunswick ein grosses Areal, das nach und nach 140 Morgen Land umfasste. Hier wurde die Ferrer Colony errichtet, wo sich bis 1919 etwa hundert Familien ansiedelten. Die Kolonie hatte keine Verfassung, sie dauerte so lange, wie die Mitglieder blieben und zusammenarbeiteten. Niemand durfte über Andere bestimmen und keiner setzte allgemeine Standards, denen alle folgen mussten. Das Land wurde für 100 Dollar pro Morgen erworben und für 150 Dollar an die Kolonisten weiterverkauft. Bis 1922 sind 90 feste Häuser gebaut worden, im Mittelpunkt der Siedlung stand die Schule. Viele der Kolonisten arbeiteten in New York, das mit dem Zug erreicht werden konnte. Anders als die Gründungen im 19. Jahrhundert war es also keine geschlossene Kolonie. Die ersten Jahre waren hart und ein ständiger Kampf mit der Armut.

Die *Modern School of Stelton* wurde 1915 eröffnet und hatte bis 1953 Bestand. Das Prinzip der Freiheit beschrieb Harry Kelly 1920 so:

„The child has as much right to itself as has the adult, and the personality of the child, during the sensitive and hazardous years of early youth, must be kept free from the intrusive hands of those who mould and fashion it according to preconceived models, who would thwart this quality and divert that in order to fit the child into the ideals of the teacher, that is, assuming the teacher has an ideal, which far too often he has not. Ambition he may have, but ideals are for the most part an obstacle in the path of material gain, and that is the aim and object of modern society” (Kelly 1920).

Die Schule inspirierte zahlreiche andere Gründungen, die „modern schools“ genannt wurden. Sie waren alle ähnlich organisiert. Auch die Schule in Stelton kannte kein formales Curriculum, der Besuch des Unterrichts war freiwillig und es gab keinerlei Versuche, die Kinder zu disziplinieren, weder durch Strafen noch durch künstliche Anreize. Gelernt wurde auch aus Büchern - Lesen war ein hohes Gut -, aber wesentliche Lernmedien waren das Spiel der Kinder, ihre Erfahrungen in der Natur und Projekte des Arbeitsunterrichts. Auch hier waren die Lehrer bemerkenswert. Der Kunstlehrer der Schule war für einige Jahre der bekannte ungarische Maler Hugo Gellert, und Drucken lernten die Kinder bei dem Anarchisten und New Yorker Verleger Joseph Ishill.

Einer der politischen Agitatoren für die *Modern School of Stelton* war der Schriftsteller Leonhard Abbott, der 1910 ein Manifest über Ferrer und seine Schule in Barcelona herausgegeben hatte (Abbott 1910). Die beiden Leiter waren erfahrene Pädagogen, nämlich Elizabeth Byrne Ferm und ihr Mann Alexis Ferm, die zuvor eine eigene Schule in Brooklyn geführt hatten. Die Schule, das 1901 gegründete *Children's Playhouse*, wurde wie ein Kindergarten geführt, in dem die Eigenaktivität und die Kreativität der Kinder gefördert

wurden. Diese Prinzipien bestimmten auch den Unterricht in der Modern School. Die Kinder lernten, wie man druckt, webt oder einen Garten anlegt. Das Lernen war, wie man heute sagen würde, produktorientiert. Das Buch *Voice of the Children* haben die Schülerinnen und Schüler selbst geschrieben, redigiert und gedruckt. Es gibt von diesem Buch mehrere Ausgaben, die Methode wurde bei verschiedenen Jahrgängen angewendet (Daten nach: Modern School Collection).

Die Stelton-Schule wurde von den Eltern finanziert, die der Arbeiterklasse angehörten und anarchistischen Bewegungen nahestanden. Während der Depression in den Dreissigerjahren verloren viele Eltern ihre Arbeit und mussten ihre Kinder von der Schule nehmen. 1938 besuchten nur noch dreissig Kinder die Modern School von Stelton. Bestimmte Räume der Schule mussten vermietet werden. Auch die Umwelt änderte sich. 1940 kaufte die Regierung Land auf und errichtete eine Militärbasis ausgerechnet in der Nähe einer anarchistischen Schule. 1945 feierte die Schule ihr 25jähriges Bestehen, aber ein Jahr zuvor war Elizabeth Ferm gestorben und die Schule verlor mit ihr die pädagogische Mitte. Ihr Mann Alexis zog sich 1948 aus der Schulleitung zurück. Die Schule blieb noch einige Jahre geöffnet und wurde 1953 dann definitiv geschlossen.

13. Rousseau und die Reformpädagogik

Erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts hielt Rousseau Einzug in die Textbücher der Pädagogik und wurde zum „Klassiker“ der Erziehung. Diese Bücher wurden vor allem in der damaligen Lehrerbildung verwendet und gehörten bald zum Standardrepertoire des Curriculums. Aus der Lektüre von bürgerlichen Liebhabern Rousseaus wurde so ein verpflichtendes Studienelement, das auf einen Beruf vorbereiten sollte und dabei die Interessen von Novizen berücksichtigen musste.

- Rousseau wurde auf diesem Wege kanonisiert,
- er gewann an Rang in der Pädagogik,
- aber wurde zugleich auf wenige, oft stereotype Aussagen festgelegt,
- die weder die Breite der Problemstellungen noch die Paradoxien des Werkes erkennen lassen.

Der verkürzte und um alle seine Widersprüche bereinigte Rousseau wurde zur Autorität der „natürlichen Erziehung,“ ohne dass dafür die frühere Kennerschaft seiner Lesegemeinde noch nötig gewesen wäre. Mit dem historischen Abstand wuchs die Unschärfe und konnte Rousseau als Begründer einer „natürlichen“ oder „kindgemässen“ Pädagogik erscheinen, die er nie formuliert hat.

- Ein französisches Beispiel für diese Strategie ist Théodore Fritz' *Esquisse d'une histoire de l'éducation* von 1843,⁵³⁴ wohl das erste Lehrbuch, das Rousseau als den historischen Begründer der „natürlichen Erziehung“ hinstellt und ihn nicht abwertet.
- In Robert Hebert Quicks *Essays on Educational Reformers* von 1868 gehört Rousseau schon zum klassischen Bestand der „grossen Pädagogen“ und zählt als Mitbegründer der modernen Erziehung.

Rousseau ist in der Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der „Meister“ von gestern für die Erziehung von morgen, wie es in einer Publikation von André Hilaire (1873) hiess. Grössere Studien und kritische Diskussionen zur Erziehungsphilosophie Rousseaus finden sich im ganzen 19. Jahrhundert allerdings nicht. Wenn, dann wurde die Polemik der Gegner zu Lebzeiten fortgesetzt, ohne auf der anderen Seite zu fragen, was genau Rousseau mit dem Konzept der „natürlichen Erziehung“ zu tun hat. Das Konzept wurde im 19. Jahrhundert, nicht zufällig ausgehend von sozialistischen und anarchistischen Gruppen, zu einem politischen Schlagwort, das zu zahlreichen praktischen Versuchen führte, die sich vielfach Rousseau verpflichtet fühlten. Der bekannteste Autor war, wie erwähnt, Leo Tolstoi, von dem angenommen wurde, dass er seine Schule auf dem Landgut Jasnaja Poljana ganz im Geiste Rousseaus geführt habe.

Am Ende des 19. Jahrhundert ist Rousseau dann definitiv auf die *éducation naturelle* oder die Reformpädagogik festgelegt, wozu in Frankreich vor allem der Philosoph Gabriel

⁵³⁴ Théodore Fritz war Professor für protestantische Theologie an der Universität Strassburg.

Compayré (1901)⁵³⁵ beigetragen hat. Erziehung sollte der Natur folgen, legitim sei sie in einem Modus, der in der englischen Literatur „according to nature“ (Davidson 1898) genannt wurde. Der schottische Reformpädagoge William Boyd (1911)⁵³⁶ hat diese These adaptiert und für die *progressive education* fruchtbar gemacht, als deren Begründer Rousseau bis heute gilt. Das „Aktivitätsprinzip“ der Pädagogik Rousseaus ist schon am Ende des 19. Jahrhunderts in deutschen Studien nachweisbar (Nörkow 1898) und wird danach zum Markenzeichen der „neuen Erziehung“, die ganz „dem Kinde“ dienen soll, allerdings psychologisch begründet und sehr entfernt von den Problemstellungen, die Rousseau selbst verfolgt hat. Der Zweck des *Emile* war nicht das „active child“ der internationalen Reformpädagogik.

Eine wichtige Rolle für die Konzeption des „aktiven Kindes“ spielte die psychologische Beachtung der Entwicklung der Intelligenz. Kinder wurden nicht einfach als „begabt“ oder „unbegabt“ wahrgenommen, sondern als Schöpfer ihrer eigenen Intelligenz. Sie lernen, was und wie sie denken. Dieser Wandel hin zur Selbsttätigkeit spiegelte sich auch in der öffentlichen Darstellung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Kinder zunehmend nals Motive für die Produktwerbung im weitesten Sinne interessant. Die entsprechenden Bilder zeigen in aller Regel, wie Kinder auf intelligente Weise Situationen bewältigen oder Probleme lösen, ohne sehr viel Anleitung durch die Erwachsenen zu benötigen. Das zeigt sich in ganz kitschigen Beispielen, aber auch in kunstmässigen, besonders solchen des Jugendstils. Ohne Jugendstil hätte die Reformpädagogik gar nicht populär werden können.

Der ästhetische Befund lässt sich mit dem vermutlich einflussreichsten Reformpädagogen, nämlich Jean Piaget, zusammenbringen: Kindern wird nicht beigebracht, wie sie Denken sollen, sie lernen zu denken. *Denken ist eigentlich Fragen.*

- „Warum geht die Sonne unter?“
- „Warum regnet es?“
- „Warum hat der Mond Phasen?“
- „Warum werde ich grösser und nicht kleiner?“
- „Wo endet der Himmel?“
- „Wie kann es Gott geben?“

Kinder müssen die Logik dieser Fragen lernen, sie müssen die damit verbundenen Kausalitäten erkennen und Sinn für abstraktere Erklärungen entwickeln. Piaget hat sich immer wie selbstverständlich auf Rousseau bezogen, den er uneitel seinen *précurseur* nannte, weil Rousseau - und nicht Piaget selbst - die Basisidee entwickelt habe. Tatsächlich finden sich zentrale Stichworte für die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts in Rousseaus *Emile*:

- Das „unmittelbare Interesse“ leite die Entwicklung des Kindes, kein formaler Unterricht (O.V. IV/S. 358).
- Die traditionelle Pädagogik habe nur Worte anzubieten (ebd., S. 346), wo es um Selbsttätigkeit und Erleben zu tun sei.
- Kinder können nicht vor dem Alter der Vernunft zur Vernunft gebracht werden (ebd., S. 344).

⁵³⁵ Gabriel Compayré (1843-1913) war Rektor der Académie de Lyon. Zuvor war er in gleicher Stellung an der Akademie von Poitiers tätig. Compayré begründete die historische Pädagogik in Frankreich. Er war auch mit englischen Übersetzungen erfolgreich.

⁵³⁶ William Boyd (1874-1962) lehrte Pädagogik an der Universität von Glasgow. Er gründete 1907 das Glasgow University Education Department, das er bis zu seiner Emeritierung 1946 auch leitete. Das Buch über Rousseau war seine Dissertation.

- Wer mit ihnen auf die Weise der Erwachsenen rasonniert, verhindert, dass in den Kindern die Kindheit reifen kann (ebd., S. 324).

Daraus ergibt sich ein berühmter und für Piaget durchaus massgebender Schluss, der sich auf die Eigenwelt der Kinder bezieht:

**„L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir
qui lui sont propres”**
(ebd., S. 319).

Der Satz ist ebenso kühn wie weitreichend. „Kindheit” wäre mit diesem Satz tatsächlich eine eigene Welt, die sich von der Welt der Erwachsenen in jeder Hinsicht unterscheidet. Kinder sehen, denken und empfinden grundlegend anders als Erwachsene. Nicht nur ihr Denken ist different, ebenso sind es Wahrnehmung und Gefühle, sozusagen das ganze Kind. Piaget hat von diesem Programm wesentlich nur den Teil des Denkens realisiert, Kinder aber, das wusste Rousseau, sind nicht auf Denkprozesse zu reduzieren. Die Frage des Geistes ist nicht die ganze Frage der Kindheit, mit der Logik der Urteile ist nicht die Logik des Sehens und Empfindens erfasst.

- Die besondere Art der Kindheit erwächst wenn, dann aus dem Zusammenspiel *aller* Bereiche, nicht lediglich aus dem Denken.
- Die Differenz ist also radikal.
- Kinder sind keine „kleinen Erwachsenen”, aber Erwachsene sind auch nicht „gross gewordene Kinder”.

Piaget übernimmt die Basisidee der „eigenen Art” der Kindheit, trennt sich aber vom sensualistischen Konzept der „inneren Gewohnheit” und bringt die *Selbstkonstruktion* ins Spiel. Das Argument wäre freilich ohne die Aura der „eigenen Welt” des Kindes wenig attraktiv. Das Denken der Kinder muss *anders* sein, weil die *Welt* der Kinder eine andere ist, sonst bliebe nur die „Selbstkonstruktion” übrig, die auf Erwachsene und Kinder gleichermassen anwendbar ist oder mit Blick auf beide bestritten werden kann. Überzeugend ist die Theorie nur, wenn zwei Welten aufeinander bezogen werden und gezeigt wird, dass und wie die eine aus der anderen hervorgeht. Nur so gibt es eine genetische Erkenntnistheorie. Sie muss voraussetzen, dass Kinder ihre eigene Art haben zu denken, zu sehen und zu empfinden.

Wie kommt es zu dieser Annahme? Piagets Hochschätzung Rousseaus hat zu tun mit dem speziellen akademischen Milieu in Genf, in dem Rousseau längst *vor* Piaget als *précurseur* der „neuen Erziehung” galt (Claparède 1912; siehe Trombetta 1989) Die Theorie der alten und der neuen Welt der Erziehung war massgebend, als Piaget nach Genf kam,⁵³⁷ seine Evolutionstheorie des Kindes hat also einen bestimmten Ort und wäre kaum woanders entstanden. Entgegen vielen heutigen Einschätzungen kann also festgehalten werden: Die Reformpädagogik beeinflusst Piaget, nicht einfach Piaget die Reformpädagogik. Er findet ein Theoriefeld vor, besser noch: er findet jene Assoziationen, Werte und Ideen vor, die notwendig sind, die eigenen Intuitionen über Kinder und ihr Denken präziser fassen und ausarbeiten zu können.

⁵³⁷ Jean Piaget (1896-1980) studierte in *Neuchâtel*, ging 1918 nach Zürich und 1919 nach Paris. Von 1921 an entwickelte er in Genf sein psycho-pädagogisches Forschungsprogramm (vgl. Vidal 1994, Kohler 2008).

Auch die Bedeutung der kindlichen Intelligenz, die *Entwicklung* des Denkens, ist keine „Erfindung“ von Piaget, wie heute gelegentlich unterstellt wird. Der Evolutionstheoretiker John Fiske⁵³⁸ hat schon 1874 eine Art Austauschtheorie vorgelegt, auf die Piaget zurückgreifen sollte.

- Denken ist nicht einfach „angeboren“ und entwickelt „sich“ gemäss den eigenen „Anlagen“ und so der Natur;
- vielmehr *entsteht* Denken im Austausch mit der Umwelt, so jedoch, dass Lernen „selbsttätig“ angenommen werden muss.
- Denken ist keine pädagogische Infiltration, sondern Selbstaufbau, anders liessen sich Unterschiede der Intelligenz ausgleichen oder Denken fabrikmässig aufbauen (Fiske 1909).
- Dieser Verdacht gilt der Schule, die dem alten Denken oder der „traditionellen Pädagogik“ zugerechnet wird.

Piaget war mindestens bis zum zweiten Weltkrieg⁵³⁹ sehr stark reformpädagogisch engagiert, aber seine Ideen waren im Hinblick auf die Praxis der „neuen Erziehung“ weder besonders originell noch wesentlich erfolgreicher als die Ideen der Anderen. Historisch war Piaget in praktischer Hinsicht einer unter vielen, im Blick auf seine Theorie hat er sich mit Rousseau verglichen und behauptet, seine - Piagets - Denk- und Entwicklungspsychologie würde die genialen Intuitionen Rousseaus allererst richtig zum Ausdruck bringen. So entstand das, was in der amerikanischen Literatur „Piaget’s child“ genannt wird, die psychologische Bestätigung des sich selbst entwickelnden, aktiven Kindes.

- Das zunächst ästhetische Konzept setzt *objektive* Verhältnisse voraus,
- generalisierte Kinder,
- deren Natur oder Entwicklung wie bei Rousseau *allgemeingültig* erfasst werden kann.

Die genetische Psychologie Piagets beschreibt die geistige Entwicklung *aller* Kinder. Nur so ist es möglich, allgemeine und zwingende Erziehungsregeln abzuleiten und mit ihnen die „neue“ gegen die „alte“ Erziehung abzugrenzen. Das didaktische Konzept des „selbsttätigen Lernens“ verlangt einen psychologischen Beweis. Ohne die Theorie der Selbstkonstruktion des Denkens wäre die Polemik gegen die alte Erziehung haltlos und würde die neue Erziehung in der Luft hängen. Die drei Grundkomponenten der Theorie sind Kind, Geist und Entwicklung. Die Komponenten sind *nicht*: Geschlecht, Körper oder Kultur.

- „Piagets Kind“ ist eine geschlechtsneutrale, körperlose und wesentlich a-kulturelle Verallgemeinerung, die behaupten muss, überall gleiche Verhältnisse des Denkens oder der Entwicklung beschreiben zu können.
- Es gibt weder weibliche noch männliche Varianten, aber es gibt auch keine Unordnung, keine unbeherrschbare Energie, keine Verluste der Entwicklung, die allgemein erfolgreich sein soll.
- Kulturelle Differenzen bleiben unbeachtet, Kinder entwickeln sich ohne Kinderkulturen, sie wachsen in eine allgemeine geistige Welt hinein,

⁵³⁸ John Fiske (1842-1901) war ursprünglich Anwalt und später ein einflussreicher philosophischer Schriftsteller, der Spencers Theorie der Evolution populär machte.

⁵³⁹ 1929 wurde Piaget Direktor des Genfer *Bureau International de l'Education*. Die Loslösung aus den reformpädagogischen Engagements begann erst 1942, als Piaget ans *Collège de France* eingeladen wurde.

- das Konzept, anders gesagt, folgt protestantischen Vorgaben oder dem, was Piaget in einer sehr frühen Schrift *La mission de l'idée* genannt hat (Piaget 1915).

Die Konstruktion des *verallgemeinerten Kindes* ist grundlegend für die Propagierung einer „neuen Erziehung“ am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. „Reformpädagogik“ ist so nicht einfach „Schulreform“, sondern tatsächlich *neue Erziehung*, nämlich eine neue Einstellung zum verallgemeinerten Kind, das psychologisch definiert und so auch erwartet wird. Die Erwartung wird sehr verschieden artikuliert,

- mit Hilfe experimenteller Forschungen (Rusk 1912),
- lern- und motivationstheoretisch (Thorndike 1912/1923),
- aber auch denk- und entwicklungspsychologisch (Perez 1895; Ribot 1897).

Piagets Leistungen haben also ihre Voraussetzungen, die mit einer generellen psychologischen Wende zu tun haben. Kinder sollen nicht länger normative Objekte sein, vielmehr sollen sie in ihrer *eigenen* Entwicklung, *ihrem* Lernen und Denken ernst genommen werden. Aber ist das schon eine „neue Erziehung“?

Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick in die Literatur unterhalb der grossen Pioniere und der charismatischen Gründer aufschlussreich. Erziehungsreformen setzen Trägergruppen und eine auf sie abzielende Literatur voraus, in der nicht nur die Legitimität, sondern stärker noch die Modernität des Anliegens thematisiert wird. *Modern Views of Education* nannte der englische Pädagoge Harry Thielton Mark⁵⁴⁰ eine Schrift, die 1913 die Wende in der angelsächsischen Erziehung begründen sollte. Vorausgesetzt wurden ineffiziente Schulen, die mit schlechten Methoden auf unnütze Weise Zeit verbrauchen, ohne ihre Ziele zu erreichen. Eine Schulkritik dieser Art ist nach der Jahrhundertwende mehrfach geäußert worden⁵⁴¹ und fand auch in bestimmten Kreisen auch Zustimmung, so Mark sich auf eine vorbereitete Zielgruppe einstellen konnte (Mark 1913, S. 51ff.).

- Für sie wurden „modern views on school curricula“ in Anschlag gebracht (ebd., S. 85ff.), die Schulentwicklung entwicklungspsychologisch begründen sollen.
- Unterrichtet werden *Kinder*, also muss der Unterricht auf *ihre* Entwicklung eingestellt sein, ein Argument, das bis heute anzutreffen ist.
- Das Curriculum des Elementarunterrichts geht so nicht von Lehrplänen oder „Standards“ der Schulfächer aus,
- sondern berücksichtigt primär „foundational impulses and interests in the child's mind“ (ebd., S. 95).

Das wird rousseauistisch begründet, ohne dass Rousseau als Pionier der modernen Erziehung Erwähnung finden würde. Im Gegenteil heisst es, dass Rousseau eine spartanische Variante der natürlichen Erziehung begründet habe, die nicht mehr recht in die Zeit passe (ebd., S. 32). Aber die zentrale Begründung lässt sich unschwer mit dem *Emile* in Verbindung bringen:

„In the quest for the elements of a foundational education we shall be on the surest ground if we make the *child's interests* our point of departure“

⁵⁴⁰ Harry Thielton Mark (1862-1925) war Lecturer of Education an der Universität von Manchester.

⁵⁴¹ Ein bekanntes Beispiel ist die Polemik *What Is and What Might Be* (Holmes 1911). Edmond Holmes (1850-1936) war englischer Schulinspektor, Buddhist und ein erfolgreicher Schriftsteller.

(ebd., S. 93; Hervorhebung J.O.).

Kinder *haben* immer schon Interessen, sowohl solche, die sich auf die materielle, als auch solche, die sich auf die soziale Welt beziehen. Was also liegt näher, als den Unterricht mit diesen Interessen beginnen zu lassen? Die Interessen des Kindes sind tatsächlich ein Markstein progressiver Erziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der neue Unterricht oder überhaupt das neue Verhältnis der Erwachsenen zum Kind sollen von seinen Interessen ihren Ausgang nehmen. Die Begründung der kindzentrierten Reformpädagogik schreibt Thiselton Mark 1913 nicht Rousseau, sondern anderen Pionieren zu, also Autoren, die den Beginn der „neuen Erziehung“ mit ihrer Person markiert und mit ihren Arbeiten fundiert hätten. Die drei massgebenden Pioniere sind: Pestalozzi, Froebel und Montessori (ebd., S. 86). Der Rang der beiden Männer sei historisch unstrittig, der Rang der Frau wird damit begründet, dass sie - „gleich im Geiste“ - für eine *wissenschaftliche* Verifikation der Ideen von Pestalozzi und Fröbel gesorgt habe.⁵⁴²

Die Ahnenreihe wird wie folgt beschrieben:

- „Pestalozzi lived as a father, friend, physician, with the neglected children and the orphans committed to his care. The farm, the lessons, the affection he gave, and the aspirations which animated him, were but the incidents of a generous, educative ‚home‘-life on a large scale.
- It was Pestalozzi’s disciple, Froebel, who said, ‚Come, let us live for our children‘. The home failing - though it is, in Froebel’s view, Nature’s garden of childhood (*Kindergarten*) - the school may bear the name, and become the children’s garden.
- Dr. Maria Montessori’s schools in Italy are called ‚children’s houses‘. Here, too, the spirit of the true home life is the spirit of the school. Her first regard is for ‚the life that is growing within these children‘” (ebd., S. 85/86).

Diese Ableitung findet sich heute noch auf vielen Seiten zur Reformpädagogik im Internet, ohne dass sie dadurch richtiger werden würde. Pestalozzis Konzept der *Wohnstubenerziehung* soll bei der Begründung der kindzentrierten Reformpädagogik Pate gestanden haben. Dieses Konzept, das als reale Erfahrung verstanden wird, soll sein Schüler Fröbel übernommen und zum *Kindergarten* entwickelt haben. „Kindergarten“ ist wiederum mehr als ein Begriff, nämlich eine emphatische Praxis, die als vorbildlich und so zwingend zur Nachahmung verstanden werden soll. Montessori schliesst mit dem *Kinderhaus* an, das „im gleichen Geiste“ wie Pestalozzi und Fröbel begründet worden sei.

Aber: Maria Montessori kannte Fröbel höchstens rudimentär und Pestalozzi überhaupt nicht; sie ging von medizinischen und anthropologischen Theorien aus, nur die waren für sie „wissenschaftlich“. Diese Theorien ergeben keinen Traditionszusammenhang „Reformpädagogik“ und setzen diesen auch nicht voraus. Fröbel war nicht der „Schüler“ Pestalozzis, der Kindergarten wurde eher in Abgrenzung zu Pestalozzi begründet, die eine Pädagogik ist pietistisch, die andere romantisch, beide trennen metaphysisch gesehen Welten. Dennoch hält sich bis heute die Lehrmeinung, dass alle drei - Pestalozzi, Fröbel, Montessori - einen gemeinsamen Traditionszusammenhang begründet hätten. Man kann dies die

⁵⁴² „It may seem early to place the third by the side of two that have increased in honour with the closing decades of the last century and the first of this; but *alike in its spirit*, in its origin as an offshoot *from earlier* well-considered educational systems, in the *scientific study* and *care in experiment* which have already been given to it, and in the way in which it appeals to the *higher individualism* and *spiritual impulses* of the day, the Montessori method brings with it the promise of a far-reaching and quickening influence” (Mark 1913, S. 86/87; Hervorhebungen J.O.).

Konstruktion „Reformpädagogik“ nennen. Sie muss mit befeuernden Ideen auftreten, die kühn und doch machbar erscheinen, benötigt also überzeugende Sekuritäten, ohne durch widerspenstige Praxis irritiert zu werden. Die Praxis wird nicht als historische Realität mit allen ihren Tücken, sondern als Idealtypus voraus gesetzt.

Das lässt sich so verallgemeinern:

1. „Reformpädagogik“ wird durchgehend auf *Pioniere* bezogen, massgebende Vorläufer, deren Intuition und Praxis als historisch bewährte Muster der „neuen Erziehung“ verstanden werden.
2. Die Verknüpfung quer zu den Jahrhunderten geschieht durch *Ideenketten* oder den „gleichen Geist“ der Reformen.
3. „Pioniere“ sind *moralische Vorbilder*, die mit sich - ihrer Person und ihrem Werk - zeigen, was „neue Erziehung“ *ist* und so auch, was sie *nicht* ist.
4. Die Konstruktion unterstellt *zunehmende Intensität* in möglichst allen Hinsichten.
5. Die „neue Erziehung“ der Gegenwart muss gegenüber den historischen Anfängen auf *mehr* Resonanz stossen, *besser* bewiesen sein und *breitere* Effekte erzielen.
6. „Reformpädagogik“ wird mit *zeitgenössischen* Theorienmitteln und Forschungsmöglichkeiten zusammengebracht, um semantische Modernität bei gleichzeitig hoher Kontinuität anzuzeigen.

Piagets Berufung auf Rousseau ist also kein Zufall. Kaum ein reformpädagogischer Autor verzichtet auf Vorläufer, die als historische Figuren absichern sollen, was in der Gegenwart Reformrisiko ist. „Vorläufer“ sind historiographische Konstrukte, die passend zu den Absichten der „neuen Erziehung“ verwendet werden. Der Stil ist der einer sentimentalisierten Erzählung, die Legendenstatus hat. Die reale Geschichte wird ausgeblendet, während die Erzählung Wirklichkeitsstatus behaupten muss.

- Pestalozzi *muss* der gütige Vater der Waisenkinder gewesen sein,
- Fröbel *muss* im Kindergarten der Natur des Kindes nahe gewesen sein,
- Montessori *muss* im Kinderhaus⁵⁴³ die Entwicklung des Lebens der Kinder gefördert haben.

Tatsächlich beruft sich Thiselton Mark wie viele andere Autoren auf die Karriere einer Kommunikation von pädagogischen Slogans, die Pestalozzis „Wohnstübenerziehung“, Fröbels „Kindergarten“ mit Montessoris „Casa dei bambini“ *semantisch-assoziativ* zu verbinden versteht. In allen drei Beispielen geht es um die Idealität des pädagogischen Raums, um Modellerwartungen der richtigen Methode und um Mutmassungen von wahrer Kindlichkeit. Die tatsächlichen Erfahrungen der jeweiligen Praxis werden nicht in Rechnung gestellt, mit echten Bilanzen wäre die ideelle Kontinuität kaum möglich.

Das lässt sich auf die Montessori-Legende beziehen, die zu unterscheiden ist von der tatsächlichen Person und ihrem Leben. Es ist bis heute ein methodisches Prinzip, die Reformpädagogik von ihren Legenden her zu rekonstruieren, weil sehr oft für Wahrheit gehalten wird, was in den wenigsten Fällen wirklich Dichtung ist. Maria Montessori übernahm im Herbst 1899 eine Dozentur am Ausbildungsinstitut für Lehrerinnen in Rom. Der Lehrauftrag bezog sich auf das Gebiet „Hygiene und Anthropologie“, von dem man kaum

⁵⁴³ *Casa dei bambini* - also nicht „Schule“.

Inspirationen für eine „neue Erziehung“ erwarten würde. Von 1902 an befasste sich Maria Montessori mit pädagogischen Fragen, 1907 wurde das sozialpädagogische Casa dei Bambini in Rom eröffnet, 1909 erschien das Buch *Il metodo della pedagogica scientifica*.⁵⁴⁴

Über dieses Buch schreibt ihr deutscher Biograph Helmut Heiland 1991:

„Das Erscheinen dieses Buches macht sie schlagartig berühmt. Es wird in den nächsten Jahren in mehr als zwanzig Sprachen übersetzt und erlebt in 1912 in der englischen Fassung in den USA einen überwältigenden Erfolg. Mit ihrer ersten Reise in die Vereinigten Staaten (1913) gelingt ihr der internationale Durchbruch. Nun ist sie eine weltberühmte Frau, die erste Pädagogin von internationalem Rang“ (Heiland 1991, S. 65/66).

Thiselton Mark bezog sich auf Anne George's Übersetzung von *Il metodo*, die 1912 bei Heinemann in London unter dem Titel *The Montessori Method* veröffentlicht wurde. Seit 1911 entstanden nationale „Montessori-Gesellschaften“, die auf die neue Methode und den neuen Geist der Erziehung reagieren wollten. 1912 empfiehlt zum Beispiel der englische *Board of Education* das „Montessori-System“ der Erziehung, mit dem eine neue Grundlage der praktischen Pädagogik zur Verfügung stehe, die wissenschaftlich bewiesen sei.

- Der wissenschaftliche Beweis muss innerhalb von weniger als zwei Jahren an nur einem Ort erbracht worden sein,
- ohne empirische Datenaufnahme, ohne Kontrollgruppen, ohne historische Absicherung und ohne jeden Quervergleich,
- verdankt einfach dem Genius der grossen Pädagogin.

Liest man das Buch, dann findet sich weder ein „wissenschaftlicher Beweis“ noch ein „pädagogisches Fundament“. Montessori kritisiert, wie hunderte von Autoren vor und nach ihr, die Praxis der „Belohnungen und Bestrafungen“ in den Schulen (Montessori 1913, S. 19), behauptet, wie wiederum hunderte vor und nach ihr, eine neue Methode entwickelt zu haben (ebd., S. 32ff.), und hat dafür nur die eigenen Erfahrungen zur Verfügung, die den Beweis der Möglichkeit abgeben. „Wissenschaftlich“ soll die „Methode der Beobachtung“ (ebd., S. 76), ein empirischer Beweis für die Überlegenheit der Methode fehlt und wird auch gar nicht gesucht.

Das Buch, anders gesagt, wirkt durch Charisma und Versprechen. Die Rezeption aber behauptet praktischen Erfolg, der verallgemeinerbar ist. Befürworter wie Mark schreiben entsprechend:

„The success in some of the Montessori schools has been almost as striking as were the results with the defective children, and a very widespread interest has been aroused“ (Mark 1913, S. 173).

Für diese Behauptung gibt es nur Zuschreibungen. Die Praxis des Kinderhauses im römischen Stadtteil San Lorenzo ist nie unabhängig untersucht worden, alle Berichte haben sympathische Voreinstellungen, „Erfolg“ ist so, was Maria Montessori darüber schreibt. Dargestellt werden einzelne Beobachtungen, die als massgebliche Beispiele aufgefasst und ohne weitere Datenerhebung generalisiert werden. Zwischen der Eröffnung des *Casa dei*

⁵⁴⁴ Das Buch ist aus verschiedenen Texten komponiert, darunter auch Manuskripten für Ausbildungskurse sowie Vorträge.

bambini und der Veröffentlichung von *Il metodo* liegen knapp zwei Jahre. Die internationale Rezeption hat also nur Daten über diesen Zeitraum zur Verfügung, die zudem selektiv und passend zur Absicht dargestellt werden. Die wenigen Montessori-Schulen sind 1913, als Mark seine Einschätzung des „grossen Erfolges“ abgibt, noch kaum entwickelt, über sie liegen wiederum nur Selbstdeutungen vor, die angesichts des Risikos der Innovation nur positiv sein können.

Bleibt der „Montessori-Spirit“. Er sei, so Mark, nicht über die Adaption der „Methode“ zu erfassen. Der Erfolg der Methode sei durch den „Geist der Erziehung“ (educational spirit) bedingt. Er sichere Montessori ihre herausragende Stellung in der Bewegung der „neuen Erziehung“:

„No attempt to describe the procedures in the Montessori schools can be made in the course of a few paragraphs. But at the heart of the movement is an almost inspired faith in the life-force and individual power of each child. *That is the Montessori spirit*“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Von einer internationalen Montessori-Bewegung ist sehr schnell die Rede, ohne dafür Daten zur Hand zu haben. Heilands Behauptung, die englische Übersetzung habe Montessori einen „überwältigenden Erfolg“ in den Vereinigten Staaten eingetragen, ist unhaltbar (Rang/Leenders 1998).⁵⁴⁵ Die erste Amerika-Reise 1913 lässt sich primär als ein Medienereignis verstehen, eine Montessori-Bewegung wie in Europa entstand nicht, auch weil die philosophische und empirische Kritik zu stark war. Wohl eröffnete kein Geringerer als John Dewey am 8. Dezember 1913 die Willkommensveranstaltung für Maria Montessori in der New Yorker Carnegie Hall, aber damit war kaum mehr als eine Höflichkeitsgeste verbunden.

Deweys Kollege an der Columbia University, William Kilpatrick, hat 1914, ein Jahr nach der ersten Amerikareise,⁵⁴⁶ die Struktur von *Il metodo* analysiert und sieben Elemente herausgearbeitet, die nicht originell und nicht neu sind:

- a belief that the child nature is essentially good;
- that the educational process is fundamentally an unfolding of what was given at birth;
- a consequent belief in liberty as the necessary condition of this development;
- the utilization of sense-experiences as means to bringing about the development;
- a tendency to accept the faculty psychology;
- the consequent tendency to emphasize the disciplinary aspect of sense-training;
- the emphasis upon nomenclature in connection with sense-experiences” (Kilpatrick 1914, S. 62).

Natur ist *Entwicklung* der Natur „im“ Kind; „Entwicklung“ wird wie in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts vorgestellt als Entfaltung von Anlagen, die mit der Geburt gegeben sind. Die Entwicklung kann unterstützt werden, mit der gezielten Übung der Sinneserfahrungen, die methodisch gesteuert wird und also dem Gebot der Freiheit des Kindes widerspricht. Die Psyche des Kindes hat *Kräfte* (faculties), die beeinflusst werden können, während sich das Kind doch aus der eigenen Natur heraus entwickeln soll.

⁵⁴⁵ Es entstand weder eine amerikanische Montessori-Bewegung noch lässt sich ein nennenswerter Einfluss ihrer Schriften feststellen.

⁵⁴⁶ Zwei weitere Reisen folgten 1915 und 1917.

Beeinflussung ist wesentlich Training, die Kinder üben an Materialien, die *Ordnung* erzeugen sollen, und zwar gleichermaßen innere wie äussere Ordnung, also Denken und Verhalten. Dabei ist nicht die Erfahrung massgeblich, sondern die Nomenklatur⁵⁴⁷ der Theorie; sie sichert die Einheit der Doktrin, die abweichende Erfahrungen entweder negiert oder ausschliesst.

„In the light of all these, we feel compelled to say that in the content of her (i.e. Montessori's; J.O.) doctrine, she belongs essentially to the mid-nineteenth century, some fifty years behind the present development of educational theory” (ebd., S. 63).

Die Montessori-Pädagogik gilt bis heute als praktische Inkarnation des „Kindgemässen”. Ihre Begründerin hat sich nie mit der Kritik von Kilpatrick auseinandergesetzt, die gleichwohl oder unabhängig davon zutrifft. Es handelt sich um ein Theoriesystem und einen Begründungszusammenhang aus dem 19. Jahrhundert, was Maria Montessori weder historisch noch vergleichend einschätzen konnte.

Eines der Bücher, das die amerikanische Reformpädagogik am meisten befördert hat, war Evelyn und John Deweys Studie *Schools of To-Morrow*. Das Buch erschien 1915 und basierte auf Feldstudien, die Evelyn Dewey unternommen hatte. Beschrieben wurden insgesamt vierzehn öffentliche und private Schulen, denen in verschiedenen Hinsichten ein Reformstatus zugebilligt wurde. Sie sollten die „Schulen von morgen“ sein. Das zweite Kapitel beginnt mit folgendem Satz:

„Rousseau's teaching that education is a process of natural growth has influenced most theorizing upon education since his time” (Dewey/Dewey 1985, S. 222).

Aber was „theorizing upon education” seit Rousseau genannt wird, also die Theorieentwicklung seit 1762, war gar nicht konzentriert auf die Frage des „natürlichen Wachstums“. Und wenn solche Konzepte im 19. Jahrhundert vertreten wurden, dann waren sie sehr verschieden von dem, was Rousseau darunter vorgestellt hatte. Fröbel etwa sprach von der Entwicklung der Natur, aber verstand sowohl unter „Entwicklung” als auch unter „Natur” etwas grundlegend Anderes als Rousseau. Er war alles Andere als ein „Rousseauist”, zumal er die Schriften Rousseaus auch kaum kannte.

Wichtiger aber ist, dass das Konzept des „natural growth”, so wie es von den Deweys 1915 verstanden wurde, wenig mit Rousseaus Theorie zu tun hatte. Seine Theorie wird mit den Augen von Protagonisten der „child-centered education“ gelesen, die es im 18. Jahrhundert gar nicht gab:

„The child is best prepared for life as an adult by experiencing in childhood what has meaning to him as a child; and, further, the child has a right to enjoy his childhood. Because he is a growing animal who must develop so as to live successfully in the grown-up world, nothing should be done to interfere with growth, and everything should be done to further the full and free development of his body and his mind” (ebd.).

⁵⁴⁷ Das lateinische *nomenclatura* lässt sich mit „Namensverzeichnis” übersetzen. *Nomenclator* ist der „Namensnenner”, ein Sklave, der seinem Herrn die Namen der ihm Begegnenden und im Haus die Namen der Sklaven zu nennen hatte.

Ein Jahr später kritisierte John Dewey in *Democracy and Education* einige Konzepte der Erziehung, die er als falsch ansah. Das zweite dieser Konzepte bezeichnet Dewey mit dem Ausdruck *Education as Unfolding*. Diese Doktrin wird mit drei Autorennamen assoziiert, nämlich Fröbel, Hegel und Rousseau, die für drei Konzepte stehen, die bei aller Verschiedenheit doch einen gemeinsamen Kern haben:

„Development is conceived not as continuous growing, but as the unfolding of latent powers toward a definite goal. The goal is conceived of as completion, perfection. Life at any stage short of attainment to this goal is merely an unfolding toward it” (Dewey 1985a, S. 61).

„Ziele“ können auch Ideale sein. Sie sind in dem Sinne absolut, als die gesamte Entwicklung auf sie und nur sie zusteuern soll. Die Ideale sind wie in Fröbels *Menschenbildung* oder in Hegels *Philosophie der Geschichte* latent in der Entwicklung vorhanden, als „Potentiale“ oder „unentfaltete Anlagen“, die allmählich ihrer Vollendung entgegen geführt werden.

- „What is termed development is the gradual making explicit and outward of what is thus wrapped up” (ebd., S. 62).
- Was also „Entwicklung“ sein soll, ist nichts als „the unfolding of a ready-made latent principle“ (ebd., S. 63).

Tatsächlich sind die viele Erziehungstheorien des 19. Jahrhundert so angelegt. Die Ziele sind Endzustände, die sich erreichen oder verfehlen lassen, ohne sie durch die tatsächliche Entwicklung verändern zu können. Gesichert werden diese Ziele durch metaphysische Theorien der „Natur“ der „Geschichte,“ des „Geistes“ oder der „Gesellschaft.“ Empirische Theorien der Erziehung liegen in der kontinentaleuropäischen Pädagogik um 1900 kaum vor oder werden der Psychologie zugerechnet. Aber auch psychologische Theorien neigen dazu, „Entwicklung“ teleologisch zu verstehen, also von einem Ziel her, das vorher feststeht und durch den Prozess nicht beeinflusst werden kann.

Dewey kritisiert folgerichtig auch Rousseau, den „précurseur“ von Piaget; Rousseau, so Dewey, hat die „natürliche Entwicklung“ des Kindes als Entfaltung von Potentialen konzipiert, in die niemand Dritter eingreifen dürfe, weil und soweit Gesellschaft unnatürlich sei (ebd., S. 65). Aber die Natur ist nicht der „Standard“ der Erziehung, wie viele Erziehungsreformer am Ende des 19. Jahrhunderts angenommen haben. Wohl kann der Verweis auf die natürliche Erziehung zur Kritik der Erziehungspraxis verwendet werden, aber die Natur verrichtet nicht einfach „im“ Kind ihr Werk. Sie ist kein Agent, während die Rousseauisten „Natur“ so verstehen, als gebe sie der menschlichen Entwicklung ihr Gesetz und ihr Ziel vor, dem die Erziehung dann nur noch Folge leisten müsse.

„The constructive use of intelligence in foresight, and contriving, is then discounted; we are just to get out of the way and allow nature to do the work“ (ebd., S. 119).

Es ist in diesem Zusammenhang erhellend, dass zwischen der letzten katholischen Verdammung des *Emile* 1860 in Frankreich (Abbé Carmagnole 1860) und der ersten pädagogischen Adelung Rousseaus als Gründungsvater der „modernen Erziehung“ (Compayré 1879) nur knapp zwanzig Jahre liegen. Am Ende des 19. Jahrhunderts stand weitgehend ausser Frage, dass das Konzept der „natürlichen Erziehung“ von Rousseau - und nur von ihm – begründet worden sei. Nunmehr wurde auch der Ausdruck „Rousseauismus“

geprägt (Nourrisson 1903) und vor dem Zweiten Weltkrieg war es für die internationale Geschichte der Pädagogik ausgemacht, dass die „neue Erziehung“ mit Rousseau begonnen habe (Ehm 1938).

Dabei ist oft übersehen worden, dass zwischen dem, was Rousseau unter „Natur“ verstand und dem, was die *progressive education* voraussetzte, Welten liegen. Das lässt sich nochmals so begründen:

- Rousseaus antikes Konzept der Natur, in der sich nichts wiederholt und alles seinen bestimmten Verlauf nimmt, ist nach Darwins Theorie der Evolution durch selektive Anpassung als biologisches Modell der Erziehung nicht mehr haltbar.
- Nicht zufällig kommt keine der Theorien, die sich im 20. Jahrhundert auf Rousseau berufen, auf das starre Konzept der Erziehungsalter zurück.
- „Entwicklung“ ist kein Vorgang, der „im“ Kind einfach abläuft, sondern an dem das Kind aktiv beteiligt ist und den es selbst vollziehen muss.

Wenn es dabei Stufen gibt, dann sind sie sehr anders als die Phasen der Erziehung, die Rousseau vor Augen hatte. „Natürlich“ ist die Erziehung nicht einfach aufgrund des Alters der Natur, und zwischen drei und zwölf Jahren existiert nicht ein- und dasselbe Kind, das im Prinzip mit einem einzigen Lernraum zufrieden wäre. Lernen ist unaufhörliches Problemlösen, das auf Rückkoppelungen eingestellt ist, die sich nur zum geringeren Teil didaktisch steuern lassen. Dieses Bild des „aktiven Kindes“ wird möglich, weil unter „Natur“ gerade *keine* starren Klassifikationen oder Abläufe vorgestellt werden dürfen. Der Grundbegriff der Erziehung wäre so „Leben“, nicht „Natur“ im Sinne Rousseaus.

Der Gedanke des „aktiven Kindes“ hat eine andere Geschichte, die sich an der Entwicklung der Praxis und nicht der Theorie zeigen lässt. Rousseaus *Emile* ist ein künstliches Kind, wohl kein Automat, wie in anderen Texten des 18. Jahrhunderts, wohl aber eine gewollte Fiktion, an der sich eher ablesen lässt, was in der Erziehung vermieden werden muss, als das sie Aufschluss gäbe, was getan werden kann. Die Paradoxien des *Emile* sind intellektuell interessant, aber man kann damit nicht handeln. Die Handlungspraxis aber veränderte sich allmählich am Ende des 19. Jahrhunderts in Richtung eigenständiges Lernen, ohne dafür Rousseaus *Emile* zu benötigen. Er war wenn, dann eine literarische Vergewisserung und keine praktische Orientierung.

Das lässt sich an der Schule zeigen, die John Dewey in Chicago gegründet und geleitet hat. Die Schule wurde 1896 eröffnet. In den nur knapp acht Jahren ihres Bestehens durchlebte die Schule eine turbulente Entwicklung, stand mehrfach vor dem Aus und überlebte nur dank der Eltern, verschiedener tatkräftiger Lehrerinnen und der Sponsoren. Trotzdem wurde sie eine der berühmtesten Schulen der Reformpädagogik, vielleicht weil sie immer von der Schliessung bedroht war und schon aus diesen Gründe heroisch wahrgenommen wurde. Sie hiess „Laboratory School“ und war die Elementarschule der neu gegründeten Universität von Chicago. Bezogen war die Schule auf die Gesellschaft und nicht auf die Natur, die als isolierte Grösse gar nicht vorkommt.

Der Aufbau der Schule vollzog sich abseits der grossen Theorien und sehr prosaisch, wie vor allem aus dem Briefwechsel John Deweys hervorgeht. Für die privat unterhaltene Schule mussten naturgemäss Lehrkräfte gewonnen werden. Die erste von ihnen war Clara Mitchell, der John Dewey am 6. November 1895 einen persönlichen Brief schrieb, um sie zur Mitarbeit zu bewegen. Sie sei ihm als Fachkraft empfohlen worden, teilte Dewey mit, und

wenn sie Interesse hätte, solle sie ihm möglichst umgehend ein Telegramm schicken. Um ihr Interesse zu wecken, stellte Dewey die Schule kurz vor. Sie werde „small&modest“ sein und bestehe bislang nur als Plan, dessen Machbarkeit sich aber noch im laufenden Jahr erweisen werde. Insofern würde es mit der Antwort eilen. Die Öffnung der Schule sei vorgesehen „after Xmas“.

Gedacht sei die Schule als ein Testfeld für die Forschung des Department of Pedagogy der Universität. Das Department erwarte, so Dewey, eine mit ihm eng verbundene Schule, die vom Kindergarten bis zum Hochschulzugang reichen würde. In der Erläuterung sieht man, wie weit entfernt von Rousseaus Theorien sich das Konzept bewegte:

„This school will be primarily a school of methods, only secondarily a school of practice - That is, its primary intention is to attempt a systematic organization of the school curriculum, testing&developing methods from both the psychological&the practical sides - Arrangements have already been made as to the academic work“.

Clara Mitchell, die zuvor in der Lehrerbildung arbeitete, sagte ihre Mitarbeit an der neuen Schule zu, ob mit einem Telegramm - „if necessary, at my expense“, wie Dewey anbot -, ist nicht bekannt.

Am 12. November 1895 konnte Dewey das definitive Angebot für die Anstellung mitteilen: „Miss Mitchell“ sollte nach Neujahr mit ihrer Arbeit beginnen,

„on the basis of about 25 children between the ages of 6&9; & the University will pay you \$800 for the remainder of the year“.

Der reguläre Unterricht würde zwischen 9.00 und 12.00 Uhr am Morgen stattfinden, an einigen Nachmittagen in der Woche seien zusätzlich Ausflüge oder Besuche vorgesehen, etwa ins Museum. Er habe noch gar keine Räume für die Schule, fügte Dewey hinzu, aber die Baptistenkirche würde im Januar umziehen und deren Sonntagschule wäre eine geeignete Unterkunft, die angemietet werden könnte. „There is also sufficient land round for gardening &c“.

Die Schule wurde tatsächlich im Januar 1896 eröffnet, allerdings nicht in der Sonntagsschule der Baptisten. Am 14. Dezember 1895, also knapp einen Monat vor Schulbeginn, schrieb Dewey an Clara Mitchell:

„I have found 3 rooms in a private house, south exposure, quite a large yard, front, side&back, front, side&back. They will let me know to-morrow whether we could use the back yard for a garden or not. I will also get exact measurement of rooms&send you&you can tell whether there is enough room for the purposes. What do you think about the best way of seating the children - separate, desks, tables of a few big tables or what?“

Dewey musste sich also in der Gründungsphase um alle Details selbst kümmern und konnte die Aufgaben nicht etwa delegieren. Selbst Möbel und die Grundausstattung für den Unterricht wurden von ihm besorgt.

Im gleichen Brief teilte Dewey mit, dass sich am Nachmittag das Kuratorium der Universität getroffen und den Kredit für die Schule bewilligt habe. „Now that is definitely settled I hope we get the details settled speedily“. Das war auch tatsächlich der Fall. Am 31.

Dezember 1895 stellte Dewey wiederum in einem Brief an Clara Mitchell den Text für den Eröffnungsaufruf der Schule vor. Damit sollten die Eltern, die sich seit Gründung für die Schule interessiert hatten, zur Einschreibung ihrer Kinder gewonnen werden. Der Text lautete so:

„The University of Chicago
FOUNDED BY JOHN D. ROCKEFELLER

The University desires to announce that it will shortly open a Primary School, under the direction of the Department of Pedagogy. Miss Clara I. Mitchell will be in immediate charge. Twenty-five children aged from six to eight inclusive, or with attainments about equal to those children in the first three grades of school work, will be admitted. Applications will be considered in the order of their reception. They, with any requests for further information, may be directed to JOHN DEWEY, Head Professor of Philosophy and Pedagogy, University of Chicago. The tuition fee is \$12 per quarter. No expenditures for books will be necessary”.

In einem Zusatz gab Dewey noch an, dass die Schule früh im Januar eröffnen werde, „the exact date and place will be fixed within a few days“. Mitte Dezember hatte Dewey mitteilen müssen, dass man bei der Ausstattung der Schulen Abstriche machen müsse, weil nicht genügend Mittel vorhanden seien. Es reichte gerade einmal für das Notwendigste.

„So far as I can see, we shall have to reduce the outfit at the start to a minimum: the carpenter’s benches&tools, and the cooking outfit, &the sewing materials, with the chairs&tables ... As for the window garden, the aquarium &c, and everything not directly needed, I think it is undoubtedly better to wait&get the children interested in their acquisition and growth” (Brief an Clara Mitchell vom 14. Dezember 1895).

Die Erwartungen waren hoch, die Universitätsleitung wollte sogar den Ausdruck „Schule“ vermeiden und ein prägendes neues Wort als Markenzeichen einsetzen, so wie „Kindergarten“ als Bezeichnung einer neuen Erziehungsform in die amerikanische Umgangssprache Eingang gefunden hatte (Brief an Clara Mitchell vom 11. November 1895). Am Tag der Eröffnung standen der Schule die drei erwähnten Räume in einem Haus in der 57. Strasse zur Verfügung, hinter dem Haus konnte ein grosser Hof genutzt werden, ob wirklich auch für einen Garten, ist nicht bekannt. Versammelt waren am ersten Tag nicht wie vorgesehen 25 sondern gerade einmal 16 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und neun Jahren, dazu Clara Mitchell und eine weitere Lehrerin sowie ein Instruktor für den Handarbeitsunterricht. Die Anfänge waren also überaus bescheiden.

Die Eröffnung der Schule fand nicht einmal sechs Jahre nach Gründung der Universität Chicago statt. 1890 hatte die American Baptist Education Society von John D. Rockefeller Gelder zugesprochen erhalten, mit denen in Chicago eine private Universität aufgebaut werden konnte. Rockefeller, der Besitzer von Standard Oil, ist lebenslang ein gläubiger Baptist gewesen. Er investierte zunächst \$600.000, dieser Entscheidung waren lange Verhandlungen vorausgegangen und das Geld wurde auch erst dann gesprochen, als die Baptist Education Society weitere \$400.000 aufgetrieben hatte. Daraufhin verdoppelte Rockefeller den Einsatz. Mit einer Investitionssumme von insgesamt zwei Millionen Dollar konnte die Universität am 1. Oktober 1892 eröffnet werden.

Eingeschrieben waren am ersten Tag 594 Studenten, darunter von Anfang an auch Frauen und Minderheiten. Beworben hatten sich über dreitausend, ausgewählt wurden sie nach Leistung und jeder hatte bei der Bewerbung gleiche Chancen.⁵⁴⁸ Der Lehrkörper umfasste bereits 120 Personen. Und entgegen der Gründergruppe von Baptisten, die Universität war nie religiös ausgerichtet. Das Anfangsgeld reichte nicht, so dass Rockefeller angesichts der Zusagen für die Professoren ständig nachbessern musste. 1903 weisen die Decennial Publications der Universität Investitionen von mehr als 5 Millionen Dollar nach, die an Deweys Schule komplett vorbeigingen. Sie war wohl ein pädagogisches Prestigeprojekt, inneruniversitär jedoch nur eine Randerscheinung.

Der erste Präsident war William Rainey Harper,⁵⁴⁹ der im April 1891 gewählt wurde. Der Tag seines Amtsantritts 1. Juli 1891 gilt als offizieller Gründungstag der Universität. Harper verband mit der neuen Universität ein ehrgeiziges und bis heute nachwirkendes Reformprojekt der akademischen Ausbildung. Ein Liberal Arts College stellte die Eingangsstufe des Studiums dar, während die Graduiertenstufe als reine Forschungsuniversität gestaltet wurde, was es so noch an keiner anderen amerikanischen Universität gegeben hatte. Zur Vorbereitung reiste Harper im Sommer 1891 nach Europa und besuchte unter Anderem die Universität von Berlin, die als Forschungsuniversität Rang und Namen hatte. Harper war nie nur Präsident, er leitete im Nebenamt das Department für semitische Sprachen und Literaturen. Hebräisch war seine akademische Leidenschaft, die er nicht als nachgeordnet betrachtete.

Harper berief John Dewey 1894 auf Empfehlung von James Hayden Tufts, der ihm in einem Brief vom Dezember 1893 sowohl Deweys intellektuelle Vorzüge als auch seine akademischen Leistungen erläutert hatte und dabei auch nicht zu erwähnen vergass, dass die anspruchsvollen Studenten der Universität Chicago es kaum zulassen würden, einen Anderen zu berufen. Dewey, so Tufts weiter, arbeite derzeit an dem Thema „The Principles of Instrumental Logic;“ dieser Begriff, der zum Markenzeichen werden sollte, kommt hier zum ersten Male vor. Allgemein beschreibt Tufts den Kandidaten als hoch produktiv, originell und erfolgreich, so dass Harper kaum gezögert haben dürfte, ihn zu berufen. Dewey verhandelte, wie der Briefwechsel zeigt, vor allem über das Gehalt⁵⁵⁰ und die „substanzielle Gleichstellung“ mit allen anderen Leitern von Departementen der Universität Chicago (Brief an Präsident Harper vom 5. März 1894).

Dewey erhielt einen doppelten Auftrag, er wurde Leiter der beiden Departmente für Philosophie einerseits, Pädagogik andererseits. Er akzeptierte den Ruf nach Chicago am 19. März 1894 und engagierte sich dort weit mehr als nur für das Fach Philosophie. Dewey gründete im September 1894 für das Department of Pedagogy eine eigene Schule, was vor und nach ihm noch nie ein Philosophieprofessor an einer Universität getan hatte. Hinter dem Plan stand Deweys Frau Alice Chipman, die von der Philosophie eine praktische Seite erwartete und dabei auf eine neuartige Schule setzte, an der sie auch selbst unterrichten konnte. 1902 wurde sie die erste Prinzipalin der Schule und zugleich Leiterin des Departements für Sprachunterricht.

⁵⁴⁸ 1898 zählte die Universität bereits 2.959 Studierende und der Lehrkörper umfasste 235 Personen (New York Times July 14, 1899). Die Zahlen entstammen dem zweiten Quartalsbericht des Jahres 1899 von Präsident Harper.

⁵⁴⁹ William, Rainey Harper (1856-1906) stammte aus Ohio und studierte klassische Sprachen an der Yale University. Mit neunzehn Jahren erhielt er das Doktorat. Harper war einer der führenden Hebräisch-Forscher in den Vereinigten Staaten.

⁵⁵⁰ Harper bot \$4.000 und Dewey verlangte \$5.000. Er erhielt \$4.000 für das erste Jahr und \$5.000 für die nächsten Jahre.

- Die Gründung dieser Schule war ein grosser Schritt.
- Die zeitgenössischen Lehrerseminare hatten wohl ihnen angeschlossene Übungsschulen, aber keine einzige Universität unterhielt zu diesem Zeitpunkt eine eigene Schule,
- zumal keine, deren wissenschaftlicher Hauptzweck es sein sollte, die Hypothesen der Erziehungstheorie zu testen.

Leicht war schon der Weg von der Gründung der Schule bis zu ihrer Eröffnung nicht, es gab zahlreiche Hindernisse zu überwinden, darunter auch völlig unerwartete, wie zum Beispiel die Raumsuche, und schwierig war nicht nur die Rekrutierung geeigneter Lehrkräfte. An Präsident Harper schrieb Dewey am 16. Mai 1895 von Frankreich aus, dass er hoffe, bei seiner Rückkehr bessere Bedingungen vorzufinden, „to carrying out our ideas regarding a practice school“.

Die Elementary School der Universität von Chicago wurde erst sechzehn Monate nach ihrer Gründung eröffnet. Vorher mussten Spenden für den Unterhalt gesammelt werden, zu dem die Universität nur in sehr begrenztem Masse beitragen wollte. Eine Versuchsschule für das Department of Pedagogy passte eigentlich nicht zum akademischen Ehrgeiz der Gründer der Universität von Chicago, so dass sich der Einsatz für diese Schule in Grenzen hielt. Positiv gesagt: Sie war in hohem Masse selbsttragend. Dewey musste Geld sammeln und für ein ausreichend hohes Spendenaufkommen sorgen, ohne das die Schule das erste Jahr nicht überlebt hätte. Die Universität zahlte ihm zunächst nur eine Anschubfinanzierung von nicht mehr als \$1.000, und dies auch nicht in bar.⁵⁵¹

Die bescheidenen Anfänge war eine Sache, der theoretische Ehrgeiz eine andere. Dewey schrieb 1895 in dem privat zirkulierenden Organisationsplan der Schule:⁵⁵²

„The end of the institution must be such as to enable the child to translate his powers over into terms of their social equivalencies; to see what they mean in terms of what they are capable of accomplishing in social life. This implies:

1. Such *interest* in others as will secure responsiveness to their real needs - consideration, delicacy, etc.
2. Such *knowledge* of social relationships as to enable one to form social ideas or ends.
3. Such volitional command of one's own powers as to enable one to be an economical social agent”
(Dewey 1975, S. 225).

Vor Eröffnung hatte er die Philosophie der Schule gegenüber Clara Mitchell so beschrieben: Die Entwicklung der Interessen der Kinder wird sehr eng der wissenschaftlichen Entwicklung der jeweiligen Unterrichtsthemen folgen. Wenn man den Weg oder Schema kennt, wie etwa ein Verbrennungsvorgang abläuft, dann hat man zugleich die Fragen vor Augen, die die Kinder stellen werden oder auf die ihre Interessen leicht hinzulenken sind (Brief vom 29. November 1895). Aber ganz so leicht war es offenbar nicht.

Die ersten sechs Monate waren nicht viel mehr als eine „trial and error“-Periode, in der herausgefunden werden musste, was in der Praxis unbedingt zu vermeiden war (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 8). Der Organisationsplan war viel zu abstrakt und sagte

⁵⁵¹ Die \$1.000 wurden mit den Gehältern von Graduiertenstudenten verrechnet, die an der Schule unterrichteten (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 12).

⁵⁵² *Plan of Organization of the University Primary School* (Privatdruck 1895) (Dewey 1975, S. 224-243).

nichts über die Umsetzung aus. Nach einem halben Jahr befand sich die Schule in einer Krise und wäre fast geschlossen worden. Die weitere Existenz konnte überhaupt nur deswegen gesichert werden, weil im Herbst 1896 eine grosszügige Spende eintraf. Sonst hätte der Versuch abgebrochen werden müssen und die Legende der „Dewey-School“ wäre erst gar nicht entstanden. Die Summe zur Rettung der Schule betrug \$1.200, das war mehr als die Universität selbst investiert hatte (ebd., S. 12).⁵⁵³

Im Herbst konnte die Schule in ein eigenes Haus 5714 Kimbark Avenue umziehen und erholte sich. Auf einer neuen curricularen Basis wurden jetzt 32 Kinder von drei voll angestellten Lehrkräften und einer Teilzeitlehrkraft in Musik unterrichtet. Hinzu kamen drei Studierende aus dem Graduiertenkurs des Department of Pedagogy, die Assistenzaufgaben übernahmen. Schon im Januar 1897 zog die Schule erneut um, weil die Räume zu eng waren. Das neue Quartier war das alte South Park Club House 5701 Rosalie Street, die heute Harper Street heisst. Die Zahl der Schülereinnen und Schüler betrug zu diesem Zeitpunkt 45, im Dezember des Jahres waren es 60, so dass immer mehr Lehrkräfte angestellt werden mussten und erneut die Räume eng wurden.

Nach einem weiteren Jahr hatte die Schule 82 Schülerinnen und Schüler und zog wieder um, diesmal in ein grosses altes Haus 5412 Ellis Street. Erst jetzt stabilisierten sich die Verhältnisse. Die Bildquellen der Schule stammen überwiegend aus dem Areal in der Ellis Street. Hier wurde die Sturm- und Drangphase beendet. Die Schule erhielt Departemente, darunter eines für die Vorschulkinder. Auch Fachräume wurden eingerichtet, die so beschrieben wurden:

„New quarters included a gymnasium and manual training rooms in a barn connected with the house by a covered way. Art and textile rooms occupied the large attic rooms. The science department had two laboratories, one for combined physics and chemistry, and one for biology. The history department shared three special rooms with the English department. Domestic science now had a kitchen large enough for two groups to work together and two dining rooms properly equipped for serving“ (ebd., S. 8).

Erst jetzt passte die Schule zur fachdidaktischen Organisation des Department of Pedagogy der Universität, mit dem sie ja eng kooperieren sollte. Nur so konnten überhaupt Studien unternommen und Hypothesen getestet werden. Zuvor waren die fachlichen Unterschiede des Unterrichts viel zu wenig sichtbar.

Die Schule hiess seit 1901 inoffiziell „Laboratory School“. Unterricht sollte wie intelligentes Suchen oder „entdeckendes Lernen“ organisiert werden. Rückblickend⁵⁵⁴ beschrieb Dewey die Begründung so:

„Because of the idea that human intelligence developed in connection with the needs and opportunities of action, the core of the school was to be found in occupations, rather than in what are conventionally termed studies. Study in the sense of inquiry and its outcome in gathering and retention of information was to be an outgrowth of the pursuit of certain continuing or consecutive occupational activities“ (ebd., S. 5).

⁵⁵³ Spenderin war die Frau des Unternehmers William R. Linn.

⁵⁵⁴ Das Buch über die „Laboratory School“ von Katherine Camp Mayhew und ihrer Schwester Anna Camp Edwards erschien zuerst 1936. Der siebenundsiebzigjährige Dewey fasste dafür nochmals die Prinzipien der Schule zusammen.

Dass damit mehr gemeint war, als eine Verbesserung der Leistung durch Selbsttätigkeit, wie dies zeitgenössisch im deutschen Konzept der „Arbeitsschule“ gefordert wurde, zeigt die anschließende Begründung:

„Since the development of the intelligence and knowledge of mankind has been a cooperative matter, and culture, in its broadest sense, a collective creation, occupations were to be selected which related those engaged in them to the basic needs of developing life, and demanded cooperation, division of work, and constant intellectual exchange by means of mutual communication and record” (ebd.).

Den Namen der Schule hatte Ella Flagg Young vorgeschlagen (ebd., S. 7), die von 1901 bis 1904 als Supervisorin an der Schule tätig war. Präsident Harper schrieb ihr am 28. September 1903, dass er sie eingestellt habe, damit sie den Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern der Stadt herstellt. Sie war also mehr als nur Supervisorin der Lehrkräfte von Deweys Schule. Die Bezeichnung „Laboratory School“ bürgerte sich rasch ein und ist heute fast sprichwörtlich. Er ist von verschiedenen anderen Universitätsschulen übernommen worden, etwa von der 1915 gegründeten „Demonstration High School“ der Universität von Baton Rouge in Louisiana. Die Universität von Chicago hat bis heute eine „Lab-School.“ In Deutschland führt die Universität Bielefeld seit 1974 eine „Laborschule“ nach amerikanischem Vorbild.

Deweys Schule war, wie fast alle Schulen der Reformpädagogik, klein und hatte zudem eine besonders gute Ausstattung. Auf ihrem Höhepunkt im Jahre 1902 besuchten die 140 Schülerinnen und Schüler die Laboratory School, in der Kindergarten und Elementarschule integriert waren. Das allgemeine Konzept des Kindergartens hatte Alice Dewey (1903) beschrieben,⁵⁵⁵ gipfelnd in dem Satz, dass keine Schule die Intelligenz der Kinder unterschätzen dürfe (ebd., S. 280). Die Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt von 23 Lehrkräften sowie 10 Schulassistenten betreut und unterrichtet. Nicht zuletzt aus diesem Grunde fand die Schule hohe Akzeptanz bei den Eltern, die immer wieder auch bereit waren, erhebliche Mittel zu spenden. Im Krisenherbst 1896 sollten sogar \$6.000 für einen Neubau aufgebracht werden, was sich dann aber zerschlug, weil die Universität kein Grundstück zur Verfügung stellen konnte (Brief an John Dewey vom 9. Dezember 1896).

Die Schule stand seit ihrer Eröffnung und besonders nach ihrer Konsolidierungsphase im Mittelpunkt zahlreicher Diskussionen und wurde mit einem dezidierten Reformkonzept berühmt. Sie zog ein akademisches Publikum an, das an Reform der Schulen interessiert war und hier das Musterbild sah oder sehen wollte. Zudem interessierten sich viele vor allem der jüngeren Lehrkräfte für den Versuch, der die Profession der Lehrerinnen und Lehrer vor einige Herausforderungen stellte. Das Unterrichtsprinzip, für stabile Lernfortschritte durch eigene Aktivitäten der Kinder wie „Entdecken“ oder „Herausfinden“ sorgen zu können, klang allzu praxisfern und war doch für viele ein faszinierender Gedanke. Man konnte hier in Augenschein nehmen, wie eine neue Theorie umgesetzt wurde.

Eine der Besucherinnen war Flora J. Cooke, die ursprünglich als Dozentin an der von Francis Wayland Parker geleiteten Cook County Normal School tätig war und später eine bekannte Kinderbuchautorin wurde. Sie leitete seit 1900 die Elementarschule von Francis Parker und war Lehrerin von Deweys Sohn. Flora Cooke schrieb in einem rückblickenden Statement vom März 1927, dass es Dewey darum gegangen sei, die Kinder in einer reichen

⁵⁵⁵ Vortrag in Kindergarten Club of Chicago, Oktober 1902.

und stimulierenden Umgebung lernen zu lassen, was mit der Schule auch gelungen sei. Verbunden damit sei eine Wirkungsannahme gewesen. Dewey glaubte,

„that if the child filled today with complete and happy living, tomorrow would find him ready to meet the challenge for more difficult responsibilities and socially satisfying work” (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 393).

Ein anderer Besucher war George Locke, der von 1898 bis 1901 als Instruktor am Department of Pedagogy arbeitete. Er schrieb rückblickend:

„Mr. Dewey emphasized to all of us the importance of not looking for material results, but to observe carefully the effect of the processes upon the minds, not only of those who were to be ‘taught’, but upon those who were the ‘teachers’ or leaders. The emphasis upon the necessity of *participation* in the educational process and the equally strong and important fact that education is not a state but a process made us look upon this experimental school as something which had a working hypothesis worthy of careful consideration” (ebd.). Bisläng hatte man allenfalls „Modelle” für die Normalschule gesehen, aber keine Experimentalschule, die neue Lernformen erproben sollte (ebd., S. 394).

Nicht alle Besucher teilten diese Meinung, wobei es offenbar sehr darauf ankam, zu welchem Zeitpunkt sie in der Schule waren. Susan Blow, die 1873 in St. Louis den ersten öffentlichen Kindergarten der Vereinigten Staaten eröffnet hatte, schrieb im Juni 1896 an William Torrey Harris:

„I saw Dr. Dewey’s school. They said it was not a fair showing but the whole principle they were working on seemed wrong”. Die Kunstlehrerin sei voll entbrannt gewesen von der Idee, mit Zeichenunterricht die Phantasie der Kinder anzuregen, statt ihnen ordentlich Zeichnen beizubringen. Und in Geschichte gebe es immer wieder Übungen mit dem legendären Indianerpropheten Hiawatha als Zentrum. „I was glad their method defeated their purpose for why we should inflame the minds of our little civilized Aryans with the ideal of a savage indian life I can’t see” (Brief an W.T. Harris wohl vom 12. Juni 1896).

Die Laboratory School war eine Primarschule mit Kindergarten, die an keine High School angeschlossen war. Sie war aber auch als Primarschule konzeptionell nicht so singulär, wie oft angenommen wird und muss wiederum von ihrem Umfeld her verstanden werden (Herrick 1971). Der von Dewey entwickelte Plan der Schule kombinierte im Kern zwei pädagogische Konzepte des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die *Kindzentrierung* einerseits, die *Tätigkeitsorientierung* andererseits. Für die eine Seite steht der Kindergarten, für die andere die Arbeitsschule. Beide Konzepte waren in Chicago direkt zugänglich und wurden also nicht etwa durch die Universitätsschule von John Dewey eingeführt. Sie war aber so etwas wie ein Katalysator, der die Synthese beider Prinzipien möglich machte und damit grosse öffentliche Resonanz fand.

Die Kind- oder Schülerorientierung kam aus der Lehrerbildung. Die Cook County Normal School, also die Lehrerbildungsinstitution des Bezirks, in dem die Stadt Chicago liegt, leitete seit 1883 Francis Wayland Parker. Mit seiner Berufung, schrieb die New York Times im Juli des Jahres, komme die „neue Erziehung“ oder die „Quincy-Methode“ nach Chicago (New York Times July 5, 1883). Parker galt nach seinem landesweit bekannten Schulversuch in der Stadt Quincy bei Boston als Begründer eines aktivierenden Unterrichts,

der sich primär an den Potentialen der Lernenden und erst nachgeordnet an Fächer orientiert. John Dewey (1902) hat in seinem Nachruf auf Parker ausdrücklich auf dieses Vorbild hingewiesen. Für ihn war Parker und nicht er selbst der Begründer der progressiven Erziehung.

Das zweite Prinzip stammt aus der Berufsbildung. Am 4. Februar 1884 eröffnete Henry Holmes Belfield⁵⁵⁶ die Chicago Manual Training School an der Twelfth Street und Michigan Avenue. Diese Schule wurde vom einflussreichen Commercial Club of Chicago⁵⁵⁷ gegründet und basierte auf der Kritik, dass die High Schools der Stadt deswegen so wenig Erfolg hätten, weil ihr Unterricht lediglich aus Rezitation und Memorisieren theoretischer Fächer bestand. Der praktische Nutzen war gering, so dass die Nachfrage ausblieb. Der Commercial Club beschloss den Bau der Schule am 25. März 1882 und investierte sofort die Hälfte der Bausumme von 100.000 Dollar (Bennett 1937, S. 373f.).

Die Schule von Belfield bot die akademischen Fächer der High School an, aber verband den Unterricht mit Selbsttätigkeit und praktischen Anwendungen. Das traditionelle Curriculum wurde verändert und erweitert. Es gab weiterhin allgemeinbildende Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen, daneben aber wurde eine Ausbildung in Handarbeit, im Zeichnen und an Werkzeugmaschinen angeboten. Die Manual School sollte so ein doppeltes Ziel verfolgen, ein Teil der Schüler wurde auf akademische Studien und ein anderer auf Industriearbeit oder technische Studien vorbereitet. Dafür stand auch der Ausdruck „polytechnischer“ Unterricht, der sich danach rasch einbürgerte und zu einem eigenen Label wurde. Er ist also nicht etwa erst eine Erfindung der Sowjetpädagogik, wie manchmal angenommen wird.

Kurz nachdem die Laboratory School in Chicago eröffnet hatte, fand in New York eine Ausstellung statt, die die American Association of Manual Schools anlässlich ihrer Jahresversammlung am 1. Juli 1896 organisiert hatte. Die Ausstellung im Teachers College zeigte die Produkte des Unterrichts in den technischen und handwerklichen Fächern. Beigetragen hatten zahlreiche Schulen aus dem ganzen Land, um 1900 gab es in rund hundert Städten Manual Training Schools. Die Ausstellung in New York präsentierte Metallarbeiten, Kleider und Mode-Design, daneben Holzschnitzereien, Produkte von Hutmachern und auch Lederverzierungen, die alle von der New York Times als „marvellous“ und professionell gemacht eingestuft wurden.

Die Produkte bestätigen das Prinzip: „All the results of manual training in the exhibition are instructive, and show the great progress made in this department of education“ (New York Times July 1, 1896). Was lag also näher, als aufgrund solcher Rückmeldungen auch die Primarschule nach dem Prinzip des praktischen oder „aktiven“ Lernens zu organisieren? Im Juni 1896 beschrieb John Dewey für das *Kindergarten Magazine* die drei grundlegenden Prinzipien des „pädagogischen Experiments“ der Laborschule, das gerade ein halbes Jahr alt war:

⁵⁵⁶ Henry Holmes Belfield (1837-1912) stammte aus Philadelphia. Seine Familie zog nach Westen und er konnte am Iowa College studieren, wo er 1878 auch promovierte. 1866 kam Belfield nach Chicago, vorher hatte er in Iowa unterrichtet und war dort auch Schulleiter. In dieser Funktion arbeitete Belfield an drei Schulen Chicagos, von 1866 bis 1868 an der Jones School, von 1868 bis 1876 an der Dore School sowie von 1876 bis 1883 an der North Division High School. 1883 übernahm er die Leitung der Chicago Manual School, die 1897 der Universität von Chicago geschenkt wurde. Die Manual School wurde 1903 mit der South Side Academy zusammengelegt. Beide Schulen bildeten fortan die High School der Universität. Belfield war bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1908 als Dekan der Technologieabteilung dieser High School tätig.

⁵⁵⁷ Der Club wurde am 27. Dezember 1877 gegründet und besteht bis heute.

1. The actual work of the school is proceeding along three converging lines. One is the attempt to grade the work to the individual pupil rather than to grade rigidly the children themselves.
 2. Secondly, the school is being conducted on the belief that the 'studies' of the elementary school may best be mastered by treated not as studies, but as factors in the child life. The child comes to school to *do*.
 3. The third is virtually involved in the second. It is the question of giving material of instruction that has an *intrinsic* worth, and making the formal and mechanical side strictly subservient.
- (Dewey 1975, S.244-246).

Die vorliegenden Bilddokumente der Laboratory School zeigen tatsächlich Orte des „praktischen Lernens“ und der „aktiven Kinder“. Man sieht nicht, dass Kinder im konventionellen Sinne „unterrichtet“ werden, vielmehr sieht man, dass und wie sie selbstständig tätig sind. Jungen und Mädchen arbeiten zusammen, Klassenzimmer sind Ateliers oder „shops“, und die Kinder sind damit beschäftigt, selbst etwas herauszufinden oder herzustellen. Die Bilder geben natürlich keine Auskunft, wie weit das die Normalform des Lernens gewesen ist. Man sieht jedenfalls keine Lehrkräfte, die vor einer Klasse stehen und sie auf möglichst normierte Weise unterrichten.

Zeitgenössisch hiess das „lock-step-teaching“ - alle Kinder lernen zur gleichen Zeit dasselbe. Die Form ist einem Lernsetting gewichen, in dem die Problemorientierung Vorrang hatte. Der Unterricht ist nicht auf eine Lehrperson zugeschnitten und wird so auch nicht von ihr methodisch gelenkt. Nimmt man die vorliegenden Dokumente ernst, dann ist von einem selbsttätigen Lernen auszugehen, das von den Fragen und Bedürfnissen der Kinder ausgeht. Sie verbinden Lernen mit praktischer Einsicht und Nutzen. Das war an der Wende zum 20. Jahrhundert für Primarschulen noch höchst ungewöhnlich. Die Laborschule hatte viele hundert Besucher, es gab in jeder Woche eigene Besuchstage und in den Klassenzimmern standen Sessel für die Besucher bereit, die stets willkommen waren und den Stand eines Experiments erleben sollten.⁵⁵⁸

Die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sollte verbunden werden mit der Öffnung ins Leben, also der Erfahrungsräume ausserhalb des konventionellen Unterrichts, der auf Bücher ausgerichtet war. Deweys Schule sollte mehr sein als nur eine Unterrichtsanstalt, sie sollte sich an den Erfahrungen der Gesellschaft orientieren und auf eine Handlungspraxis hin ausgerichtet sein. Das verlangte ein *aktives* Kind, das sich in verschiedenen Situationen bewegen und zurechtfinden kann. Auf diese Idee kamen natürlich auch schon frühere Schulreformer, ohne die Bedingungen einer Universitätsschule vorzufinden, die die neue Praxis frei von Traditionen ausprobieren konnte, wenngleich geplagt von ständigen Finanzierungssorgen.

Die Erziehung dürfe nicht „the grave of the mind“ sein, schrieb Dewey im Juni 1898 in einem Beitrag für die Zeitschrift Forum (Dewey 1975, S. 262).⁵⁵⁹ Vielmehr müsse die Anregungsvielfalt der sozialen und natürlichen Umwelt genutzt werden, ohne „endless drill“ im Unterricht und orientiert an einem zentralen Kriterium, „the child's mental needs“ (ebd., S. 263). Gesagt ist das im Blick auf den Leseunterricht, der in den zeitgenössischen Schulen tatsächlich weitgehend eine Angelegenheit von Drill und unablässigen Wiederholungen war,

⁵⁵⁸ Eine der Besucher war Abraham Flexner (1866-1959, der Dewey Jahrzehnte später schrieb, wie sehr ihn dieser Besuch inspiriert habe (Brief vom 19. Oktober 1949). Flexner gründete 1917 mit Geldern der Rockefeller-Stiftung die Lincoln School in New York, die zur Vorzeigschule der progressiven Bewegung avancierte.

⁵⁵⁹ Zitiert wird der englische Plato-Übersetzer Benjamin Jowett (1817-1893).

ohne wirklich Fortschritte zu erzielen. Am Ende lasen die Kinder trotz Unterricht und einige lernten es mit Unterricht nie. Die Effizienz von stupiden Drill-Methoden war lediglich die Einbildung der Lehrkräfte und genau davon sollte die Laborschule unterschieden werden. Man versteht sie nur, wenn man den durchschnittlichen Unterricht in den amerikanischen Schulen zu dieser Zeit vor Augen hat.

Die Alternativen zur Praxis des Rote-Learning waren für Dewey (1975, S. 266ff.) Kunsterziehung, musische Bildung, Nature Studies oder auch Manual Training, alles das, was die kreativen und produktiven Kräfte der Kinder anregen konnte. Das Lernen muss die Schülerinnen und Schüler interessieren, ohne auf Sorgfalt oder Disziplin zu verzichten (ebd., S. 268). Diese Balance sollte seine Schule prägen und auszeichnen, gesteuert von einem Unterricht, der von den Interessen der Kinder ausgeht und zugleich imstande ist, ihre Fähigkeiten sichtbar zu verbessern (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 265). Die Provokation bestand darin, dies *nicht* einem Unterricht zu überlassen, den allein die Lehrkräfte steuern.

Die Schule sollte „a form of community life“ annehmen (ebd., S. 466), sie war daher nie in einem radikalen Sinne „child-centered“, wie oft angenommen wurde. Die vielen Besucher sahen eine Schule „in which activity and mobility were the rule“, aber das hatte nichts zu tun mit unkontrollierter Freiheit (ebd., S. 467). Als Universitätsschule war sie den Inhalten verpflichtet (ebd., S. 468) und musste auch hier die Balance halten. Und die Urteile, wie weit von einer „embryonic society“, die Dewey in der Theorie beschrieben hatte, die Rede sein kann, gehen auseinander. Josephine Lackner Miles, Absolventin der Universität von Chicago und danach Lehrerin in Cleveland, beschrieb die Schule später so:

„Dr. Dewey’s school never seemed like a democracy to me. It was more a laboratory experiment in developing his own ideas“ (Brief an Nellie Lucy Griffiths vom 4. März 1927).

Deweys eigene Rolle fasste die Historikerin Emily J. Rice in einer Stellungnahme vom 16. Februar 1927 wie folgt:

„He had little experience in school administration which was in some way a handicap but on the other hand gave him a field untrammelled by tradition. His interest in education was so profound that he brought to his school all the resources of his powerful intellect“ (Brief an Nelly Lucy Griffiths vom 15. Februar 1927).

Das sagt über seine Fähigkeiten als Lehrer allerdings wenig aus. Er selbst hat offenbar in seiner Schule nicht unterrichtet, wenigstens enthält das Verzeichnis der Lehrkräfte und Assistenten der Laborschule seinen Namen nicht. Erwähnt wird nur Alice C. Dewey (Camp Mayhew/Camp Edwards 1966, S. 479/480).

Als die Laborschule während der Weihnachtsferien 1896 umziehen musste, wurden die Umzugskosten von den Eltern selbst bezahlt, die voller Enthusiasmus hinter der Schule und ihrem Programm standen. Die Nachfrage überstieg das Angebot bei weitem. Im Schuljahr 1897 konnten nur 12 neue Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden. Die vorhandene Kapazität erlaubte keinen grösseren Ausbau und auch nach dem Umzug waren nicht genügend Räume vorhanden. Die Ressourcen waren immer ein Problem, auch weil das Schulgeld niedrig war. Der Anfangssatz von 12 Dollar pro Vierteljahr und Kind stieg allmählich auf 25 Dollar für die älteren Kinder an, was immer noch mässig war. Die Schule

war also keine „Reichenschule“, sondern eher eine Schule für die Nachbarschaft und das akademische Umfeld.

Mit dem Schulgeld alleine konnte die Schule nicht unterhalten werden, aus diesem Grunde mussten ständig Beiträge durch Dritte akquiriert werden. Dewey war darin ausserordentlich erfolgreich, was ihm zunächst gar nicht zugetraut wurde. 1899 etwa gingen Spenden in der Höhe zwischen 10 und 2.400 Dollar ein. Oft sammelte Dewey Schecks und schickte sie dann mit einem Begleitschreiben an Präsident Harper weiter. So teilte er am 21. Dezember 1899 mit, dass erneut eine Spende von Mrs. William R. Linn eingegangen sei, die sich auf \$1.000 belaufe. Im nächsten Jahr werde Mrs. Mary Castle aus Honolulu die gleiche Summe spenden.⁵⁶⁰ Zusammen könnten damit die Gehälter für den Französisch- und den Sportunterricht bezahlt werden.

In seinem Bericht an Präsident Harper über das Schuljahr 1897/1898 teilte Dewey mit, dass die Gesamtausgaben für die Schule \$12,870 betragen hätten, von denen der weitaus grösste Teil, nämlich \$9,160, für die Gehälter der Lehrkräfte aufgewendet werden musste. Anders, schrieb Dewey lakonisch, seien gute Lehrkräfte nicht zu gewinnen, und mit schlechten könne man keine Schule halten. Aber das hiess auch, dass ständig Fund-Rising betrieben werden musste, weil der Beitrag der Universität zum Unterhalt der Schule immer zu gering war. Die Lage war offenbar durchgehend prekär. Das zeigt etwa eine Notiz vom 23. Januar 1900, mit der Dewey Präsident Harper mitteilt, dass Mr. A.C. Bartlett⁵⁶¹ der Schule eine handgetriebene Kreissäge zum Listenpreis von \$40.00 vermacht habe. Dewey war nicht zuletzt in diesem Sinne Direktor der Schule.

Er hatte auch damit zu kämpfen, dass seine Lehrkräfte bessere Angebote von Aussen erhielten. So schrieb er am 23. Juni 1898 an Präsident Harper, dass seine Hauswirtschaftslehrerin, Althea Harmer, in diesem Jahr erst \$300 Dollar Gehalt bekommen habe. Auf sie geht das Konzept für den Kochunterricht der Schule zurück (Harmer 1903). Dewey teilte mit, dass ihr ein Angebot vorliege, für \$1.000 Jahresgehalt an das Pratt Institute nach New York zu wechseln und dort eine sehr verantwortungsvolle Tätigkeit zu übernehmen. Daher habe er nur die Wahl, das Budget zu erhöhen oder eine seiner besten Lehrkräfte zu verlieren. Ausserdem müssten die Ausgaben für den Geschichtsunterricht, ein Herzstück des Curriculums, erhöht werden. Zudem fallen im neuen, grösseren Gebäude, das ganzjährig genutzt wurde, höhere Kosten an für Miete, Heizung und Hausdiensten. Alles das wurde mit der Universitätsleitung detailliert und leidenschaftlich verhandelt.

Die Beziehungen mit der Leitung waren durchaus spannungsgeladen. Als der Hauptsponsor Rockefeller zu Beginn des Jahres 1899 die Mittelzuweisung verdoppelte und die Laboratory School bei der Verteilung nicht berücksichtigt wurde, fühlte sich Dewey hintergangen. Angesichts seiner sehr erfolgreichen Einwerbung von Spenden, schrieb er am 4. März 1899 an Präsident Harper, bereichere sich die Universität zulasten ihrer eigenen Schule. Harpers Antwort verschärfte die Situation und Dewey sah sich genötigt, das Interesse des Kuratoriums an der Schule insgesamt in Frage zu stellen. Die Trustees der Universität würden offenkundig wenig bis gar keine Sympathie für die Schule aufbringen, und es sei besser, sie zu schliessen, wenn nicht garantiert werden kann, dass die Investitionen in den nächsten fünf Jahren angemessen steigen können (Brief an Präsident Harper vom 8. März 1899).

⁵⁶⁰ Die Familie Castle gehörte zu den regelmässigen Spendern auch der Universität Chicago (New York Times August 4, 1898).

⁵⁶¹ A.C. Bartlett war Präsident der Hibbard, Spencer & Bartlett Company in Chicago. Die Kaufhaus für Haushaltswaren ist 1855 gegründet worden und war das grösste seiner Art. Bartlett wurde 1882 Geschäftspartner.

Die Schule hatte in den ersten drei Jahren ihres Bestehens jeweils ein Defizit von \$1.200 zu verzeichnen und das Kuratorium war nicht bereit, die Verantwortung für die Finanzierung der Schule zu übernehmen. Das Budget für das nächste Schuljahr 1899/1900 wurde nur unter dem Vorbehalt der Schuldentilgung genehmigt. Harper selbst spendete dafür \$100, den Rest musste Dewey aufreiben (Brief von William Rainey Harper an E.A. Turner vom 15. August 1899). Harper fügte hinzu:

„I am confident that nothing is being done from which greater good may expected for the public school system not only of Chicago and Illinois, but if the entire country, than the work of the Elementary School which is, after all, a pedagogical laboratory”.

Konzeptionell wollte Dewey ursprünglich nur altersdurchmischte Lerngruppen einrichten. Wie in Familien sollten ältere Kinder jüngeren helfen. Aber diese Idee wurde nicht realisiert, ebenso wenig wie die andere Idee, wonach eine Lehrkraft alle Fächer unterrichten sollte. Anfänglich unterrichtete Clara Mitchell Geschichte und Literatur und eine andere Lehrerin Nature Study. Je mehr Lehrkräfte angestellt wurden, desto mehr setzte sich das Prinzip der Spezialisierung durch. Im Jahre 1898 hatte die Schule wie gezeigt Fachabteilungen und somit Lehrkräfte für Literatur, Geschichte, Handarbeit, Naturwissenschaft, Sport, textiles Werken, Kochen und Sport. Die Betreuungszahlen waren extrem günstig, es gab keine andere Schule in Chicago mit einer vergleichbaren Relation zwischen Lehrern und Schülern.⁵⁶²

Die Lehrerinnen und Lehrer führten die Kinder in fachbezogene Probleme ein und unterrichteten nicht nach Lehrbuch. Sie halfen den Schülern, Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Die Lehrkräfte antizipierten bestimmte Schwierigkeiten des Lernweges, stellten Materialien zur Verfügung, die die Kinder selbst nicht finden konnten, und gaben Handreichungen, wenn sich die Lösungen der Schüler als nicht durchführbar herausstellten. Alle Gruppen lernten Geschichte, um Einsicht in soziale Lebenszusammenhänge und deren Entwicklung zu gewinnen. Wissenschaft (science) war Naturkunde und bestand aus Beobachtungen der Umwelt. Die Wahl und Abfolge der Themen in diesen beiden Lernbereichen war den Lehrkräften überlassen.

Es gab einen Tages- und Wochenplan, der für das zweite Jahr so aussah (Camp Mayhew/Camp Edward 1966, S. 383):

⁵⁶² Die Lehrkräfte wurden je nach Funktion unterschiedlich bezahlt. Eine Gehaltsliste findet sich in einem Schreiben von Alice Chipman Dewey an Thomas W. Goodspeed vom 30. Oktober 1901. Thomas Goodspeed (1865-1927) war von 1890 bis 1913 der Registrator der Universität von Chicago.

ADJUSTMENT OF TIME IN THE SECOND YEAR OF THE SCHOOL 7

Subject	Daily Program	Hours a Week	Period (number and length)
Gymnasium	2 days a week	1½	2 at 40 min.
Shop	3 days a week	1½	3 at 30 min.
Sewing	2-3 days a week	1½	2-3 at 45-30 min.
Music	3 days a week	1	3 at 20 min.
Visiting Museums, etc.	1 day a week	1½	1 at 1 hr. & 30 min.
Cooking	2 days a week	1½	2 at 1 hr. & 30 min.
Science	2 days a week	2	2 at 1 hr.
Expressive Activities, Art, Modeling ...	5 days a week	2½	5 at 30 min.
"History"—Stories, Conversations ...	5 days a week	2½	5 at 30 min.
Assembly	1 day a week	½	1 at 20 min.
Total	3 hrs. a day	15⅔	

Die Schüler wurden nicht in Grade oder Jahrgänge eingeteilt. Die Lernarbeit stieg mit dem Schwierigkeitsgrad an und die Schüler wurden gruppiert nach ihren Interessen, ihren generellen intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Aufmerksamkeit (mental alertness) sowie ihrer Fähigkeit, bestimmte Arbeiten ausführen und zusammenarbeiten zu können. Die Gruppen blieben konstant zusammen, die der jüngeren Schüler waren kleiner als die der älteren, aber auch die Älteren arbeiteten in Gruppen, die nicht grösser waren als fünfzehn. Grundlage für die Gruppeneinteilung waren die Beobachtungen der Lehrkräfte. „There were no comparison of the work of the children, who, with some few exceptions, never asked the teacher for judgements or rankings or even comments on their work“ (ebd., S. 376).

Es gab weder formale Prüfungen noch „marks“ für Fehler, allenfalls wurden die Lernfortschritte beurteilt, wenn die Kinder dies verlangten (ebd.). In den Anfängen der Schule berichtete der University Record, also die Zeitschrift der Universität Chicago, regelmässig über die Fortschritte der einzelnen Lerngruppen, die so öffentlich wurden. Die einzelnen Tätigkeiten der Kinder sollten soweit wie möglich „selbst initiiert“ sein, was auf Seiten der Eltern wie der Lehrkräfte viel Geduld abverlangte. Die Lehrkräfte mussten lernen, der Versuchung zu widerstehen, in den „konventionellen Unterricht“ zurückzufallen (ebd., S. 379). Und die Eltern fragten oft genug nach, ob bei dem „experimentellen“ Lernen auch wirklich etwas herauskomme (ebd., S. 380). Auch aus diesem Grunde wurde der Prozess fortlaufend dokumentiert.

Der Unterricht in Fremdsprachen begann früh. Angeboten wurde seit 1897 Französisch und seit 1899 auch Deutsch und Latein. Die modernen Fremdsprachen wurden nicht, wie es üblich war, primär im Blick auf Grammatik unterrichtet. Der Grammatikunterricht war eingebunden in Konversationsübungen, frühe Lektüre und praktische Anwendung der Sprache. French Cooking war eine Unterrichtserfahrung, ebenso wie deutsche Weihnachtslieder.⁵⁶³ Die Schule bot de facto ein Programm für den ganzen Tag

⁵⁶³ Deutsche Einwanderer stellten ein Viertel der Bevölkerung Chicagos. Im Jahre 1900 waren 470.000 Personen deutscher Herkunft oder Abstammung.

an. Das Programm enthielt genügend Platz für Spiele und sportliche Übungen, es gab ständig Ausflüge, etwa in Museen, und für den Naturkundeunterricht wurden eigene Exkursionen veranstaltet. Die Schule verfügte zudem über ein eigenes Lernangebot im Gesundheitsbereich, das nicht nur in der Stadt Chicago einmalig war.

4. Die Schule hatte eine sehr aktive Elternschaft, die organisiert war in der „Parents‘ Association of the Laboratory School“. Hier trafen sich die Eltern regelmässig einmal im Monat und kommunizierten ansonsten auch vielfach informell. Oft wurden die monatlichen Treffen durch Lectures eröffnet, die Dewey und Andere hielten. Deweys bahnbrechendes Buch *School and Society* geht auf solche Vorträge zurück. Die Eltern wurden aber nicht nur informiert und auf dem Laufenden gehalten, sie waren an der Entwicklung der Schule auch direkt beteiligt. Was für die Lehrkräfte gelten sollte, konnte auch für die Eltern gesagt werden, sie mussten den experimentellen Status der Schule akzeptieren und nach intelligenten Lösungen suchen (ebd., S. 312).

Für die Lehrerschaft gab es keine lange vorbereiteten formalen Ausbildungsprogramme, vieles geschah ad hoc und verlangte daher eine hohe kommunikative Abstimmung unter den Lehrerinnen und Lehrern, die sich auch gegenseitig besuchten und von dem lernten, was sie bei anderen sahen. Diskrepanzen zwischen den Lehrkräften konnten so schnell korrigiert werden. Checks bei der Verteilung der Lernressourcen und Kontrolle der Zentrifugalkräfte im Unterricht waren weit wirksamer als rigide Planung (ebd., S. 367). Voraussetzung war, dass alle Lehrkräfte untereinander täglich Kontakt hatten und sich einmal in der Woche zu einem formellen Meeting trafen (ebd., S. 370f.). Verlangt waren also „continual exchange“ (ebd., S. 375) und hohe Kompetenz in der Individualisierung des Unterrichts (ebd., S. 378).

Die Lerngruppen der Schülerinnen und Schüler berichteten auf wöchentlichen Versammlungen der Schule über ihre Projekte und führten vor, was sie gelernt hatten. Sie wurden nicht vergleichend beurteilt (ebd., S. 376). Wöchentlich wurde auch eine Schulzeitung gedruckt, die von den älteren Schülern hergestellt wurde und zu der auch die jüngeren beitrugen, immer auf der Basis dessen, was sie in der Woche gelernt hatten. In diesem Sinne war der Unterricht orientiert am Produkt, eine Methode, die wie gesagt aus der Berufsbildung bekannt war. Allerdings war die Lernform kein für sich stehendes und immer neues „Projekt“, vielmehr wurde sehr darauf geachtet, dass sich die Kenntnisse folgerichtig aufbauen, nur nicht einfach in der konventionellen Abfolge von Lektionen.

Eine der Lehrerinnen war Laura Runyon,⁵⁶⁴ die seit dem Herbst 1898 das Fach Geschichte unterrichtete und fünf Jahre lang dem Lehrkörper angehörte. Sie veröffentlichte 1900 einen der ersten Erfahrungsberichte über die neue Schule, der den Titel trug „A Day with the New Education“ (Runyon 1900). Der Artikel erschien in dem damals einflussreichen Monatsmagazin „The Chautauquan“, das vom Chautauqua Literary and Scientific Circle in New Jersey herausgegeben wurde und seit 1880 vorrangig Fragen der Erziehungsreform und Volksbildung thematisierte. Die ursprünglich methodistische Chautauqua-Bewegung führte seit 1878 Sommerschulen durch und war eine der Säulen der frühen amerikanischen Erwachsenenbildung.

⁵⁶⁴ Laura Louise Runyon war später Professorin für Geschichte am Central Missouri State College in Warrensburg, MO.

1927 beschrieb Laura Runyon rückblickend die Öffentlichkeitsarbeit der Labor-Schule in Chicago. Sie verfasste die Wochenberichte, die dann im University Record publiziert wurden. Diese Berichte nahmen aber nach einer gewissen Zeit so viel Platz ein, dass Präsident Harper eingriff und die Publikation in der bisherigen Form untersagte. Daraufhin wurden neun Monate lang auf Subskriptionsbasis kleine Monografien veröffentlicht, die den Stand der Entwicklung in einzelnen Schulbereichen darstellten. Dewey schlug vor, zusätzlich eine eigene Zeitschrift zu gründen, den Elementary School Record, der das eigentliche Organ der Laborschule wurde. Die erste Ausgabe erschien im Jahre 1900 (Brief an Nellie Lucy Griffiths vom 31. Januar 1927). Die Zeitschrift erlangte nationale Bedeutung und wurde wie die Monografien von der Chicago University Press verlegt.

In der Zeitschrift wurden die Evaluationen des Unterrichts veröffentlicht. Wenn man von einem „Testen der Hypothese“ sprechen will, dann ist das hier zu finden. Die so fortlaufend dargestellte Praxis nahm in der pädagogischen Öffentlichkeit schnell Vorbildcharakter an. Die praktischen Ideen der Schule wurden in aller Regel positiv aufgenommen. Allerdings war - und ist - über die genaue Praxis der Schule, über die inneren Konflikte und die Mikroskopie der Macht, vergleichsweise wenig bekannt, ihr Ruhm jedoch strahlt bis heute. Ein Grund für das anhaltende Interesse ist, dass die Schule als praktischer Beweis für das Gelingen einer guten Erziehungstheorie angesehen werden kann. Das formulierte Dewey 1896 so:

„The primary school serves the purpose of a focus to keep the theoretical work in touch with the demands of practice, and also makes an experimental station for the testing and developing of methods, which, when elaborated, may be safely and strongly recommended to other schools. It believed that there is nothing which or common schools need more than wise guidance in this respect - the presentation of methods which are the offspring of a sound psychology, and have also been worked out in detail under the crucial texts of experience” (Dewey 1975, S. 244).

Jahre später, am 29. Juli 1909, schrieb Dewey einen Brief an Georg Kerschensteiner, der sich in New York aufhielt und am 14. Juli Unterlagen über die Laborschule angefragt hatte. Leider könne er damit nicht dienen, antwortete Dewey, er sei jetzt bereits seit fünf Jahren in New York und die Schule sei nach seinem Weggang „aufgegeben“ worden. Den Ertrag der Schule beurteilte er so:

„In many respects the School was an increasing success; but as you say existing conditions were not favorable to such an undertaking. The University authorities were nit in sufficient sympathy with the principle of the School to support it heartily, or to support me in relation to it. The financial difficulty became more and more serious, the more the School itself prospered. Finally, as an intellectual experiment the school seemed to have fulfilled its original purpose&it did not seem fair to the ideas involved to try longer to execute them without adequate means”.

14. Der politische Rousseau

Ein sozialer Zusammenschluss ist für Rousseau nicht, was in der Soziologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts als „Gesellschaft“ bezeichnet wurde, also keine in sich differenzierte, grössere soziale Einheit auf einem bestimmten Territorium, die auch als „Volk“ oder „Nation“ bezeichnet wird. Wenn Rousseau von einem *Contrat social* spricht, dann hat er eine musterhafte Assoziation von Individuen vor Augen, die keine soziale Stratifizierung kennt, sondern egalitär angelegt ist und zudem die richtige Grösse haben muss. „Gesellschaft“ ist wenn, dann eine Art Willenseinheit, keine historisch gewachsene Grösse, wie der Nationalstaat des 19. Jahrhunderts. Ihm gehört man aufgrund der Sprache oder der territorialen Existenz an, aber entscheidet sich nicht für oder gegen ihn.

Auf der anderen Seite fragt Rousseau, wie „Gesellschaft“ mehr sein kann als der blosse Zusammenschluss ihrer Mitglieder. Wenn Individuen sich treffen, bilden sie noch keine Gesellschaft, wie Rousseau im zweiten Discours über die Entstehung der Ungleichheit gezeigt hat. Rousseau unterscheidet dabei zwischen „Naturzustand“ und „Gesellschaftszustand“. Im Naturzustand gibt es Begegnungen zwischen natürlichen Menschen, aber keinen sozialen Zusammenhalt, während der Gesellschaftszustand für eine Vereinigung sorgte, die sich immer mehr gegen die Natur des Menschen gerichtet hat.

- Der *homme sauvage* ist sozial geworden, damit aber ungleich und unfrei;
- die Einfügung in die Gesellschaft weist ihm einen Platz zu, für den er sich weder entschieden noch den er selbst hervorgebracht hat.
- Die ursprüngliche Gleichheit ging verloren zugunsten einer hierarchischen Ordnung, die die Unterschiede nach Einkommen, Reputation und Besitz festlegt.

Der Mechanismus der Zuweisung ist der Vergleich. Individuen, die in ein- und derselben Gesellschaft vereint sind, werden ganz unterschiedlich behandelt, weil sie ständig mit Anderen verglichen werden und dann eine Rangfolge bilden. Die Unterschiede werden herausgefunden und festlegt, ohne Rücksicht auf das Individuum zu nehmen. In der Gesellschaft wird seine Natur nicht beachtet, wenn es Anerkennung gibt, so ist sie ungleich und kennt aufgrund des Vergleichs Gewinner und Verlierer. Hier setzt der politische Rousseau an und das macht ihn aktuell. Er stellt die Frage nach der Gleichheit.

Allgemein, so Rousseau, werde man in der Gesellschaft gemessen am Reichtum, der Herkunft und dem sozialen Rang, der Machtposition, die jemand einnimmt und dem persönlichen Verdienst, der ihm zukommt.

- Die bestehende Gesellschaft honoriert nicht Tugend, sondern Ansehen,
- das auf zweifelhaften Grundlagen beruht
- und den Menschen zwingt, sich ausserhalb seiner selbst zu stellen und sich so von seiner Natur zu entfremden.
- Natur steht so gegen Gesellschaft.

Die Differenzierung von Gesellschafts- und Naturzustand geht auf das Naturrecht des 17. Jahrhundert zurück und ist auch zuvor schon im höfischen Staatsrecht verwendet worden. Grundlegend war hier, dass beide Zustände auch im Grenzfall nicht identisch sein oder zusammenfallen können. Rousseau übernimmt diese grundsätzliche Unterscheidung, aber

macht daraus nicht nur eine Abfolge historischer Zustände, sondern zugleich eine Relation wechselseitiger Spiegelung. Er fragt, was Natur für Gesellschaft bedeutet und umgekehrt. Und anders als zum Beispiel Thomas Hobbes, verwendet Rousseau die Relation nicht zur Begründung, sondern zur Kritik des Gesellschaftszustandes.

Rousseau geht davon aus, dass es nicht *einen* Zustand der Gesellschaft geben kann, sondern verschiedene, nämlich bessere oder schlechtere. Die Absicht, einen gegebenen Gesellschaftszustand verbessern zu wollen, reicht nicht aus, wie Rousseau mit der Kritik am Fortschritt dargelegt hat. Wer einen schlechten Zustand verbessern will, erhöht den Grad des Schlechten und nicht des Guten, oder anders: Verbesserungen nur des Wissens können jederzeit umschlagen in eine noch tiefere als die ohne schon tiefe Verfassung von Moral und Tugend. Das wirft eine Frage auf:

Warum ist die Gesellschaft immer schlechter geworden, wenn doch die Natur gut ist?

Ein Grund für die Annahme des sozialen Zerfalls ist biografischer Natur. Rousseau setzt schlechte „Gesellschaft“ mit Grossstadt, genauer: mit Paris, gleich. Am 4. Januar 1762, also unmittelbar vor Abschluss der Arbeiten am *Emile*, schreibt er an Chrétien-Guillaume de Malherbes, den Präsidenten des Appellationsgerichts beim Pariser Parlament und Förderer von Diderots *Encyclopédie*:

„Sie glauben, dass ich unglücklich bin und mich der Melancholie hingebe. Doch, mein Herr, wie sehr irren Sie sich! In Paris war ich so, aber hier bin ich es nicht. In Paris löste eine schwarze Galle mein Herz auf, und die Bitterkeit ist nur allzu offenkundig in allem, was dort geschrieben und veröffentlicht habe“ (Rousseau 1991).

„Hier“ ist der Ort des Rückzugs, „dort“ ist die Stadt Paris. Rousseau schrieb seine drei grossen Werke - die *Nouvelle Héloïse*, den *Contrat Social* und den *Emile* - in Montmorency, einer Gemeinde und einem grossen Anwesen nördlich von Paris, das sich deutlich von dem Leben in der Stadt abhob. Hier verbrachte Rousseau mit Thérèse Levasseur von April 1756 bis Juni 1762 mehrere Jahre zurückgezogen und selbst gewählter Isolation. Paris ist von der Parklandschaft Montmorency aus gesehen die Stadt der gesellschaftliche Dekadenz und so der negative Massstab für Rousseaus Soziologie, der sein Werk und seine Briefe durchzieht. Die Undurchsichtigkeit der französischen Hauptstadt und ihrer Mächte ist auch eine Hauptquelle für seine ständigen Klagen, verfolgt zu werden und von Feinden umgeben zu sein.

Die Negativfolie „Paris“ bestimmt viele Urteile Rousseaus über „Gesellschaft.“ Am 15. Juli 1763 klärt er den Zürcher Theologen Leonhard Usteri⁵⁶⁵ darüber auf, dass man die Situation in der Schweiz nicht mit der in Paris vergleichen dürfe. Das Problem der Gesellschaft aber werde von Entwicklungen in Grossstädten wie Paris bestimmt und Pläne aus Zürich würden den Gang nicht aufhalten. Usteri hatte als Modell für die Reform der Gesellschaft eine rigorose christliche Republik vor Augen hatte, aber die, so Rousseau, würde am Lauf der Dinge nichts ändern.

- Auch Christen leben in Gesellschaft, und auch sie können nicht ersetzen, was der Gesellschaft fehlt.
- Und warum sollten gute Christen moralisch sein?

⁵⁶⁵ Leonhard Usteri (1741-1789) war Lehrer und Professor für Theologie am Zürcher Gymnasium.

- Nur weil sie „gute Christen“ sind?

Es stimme schon, so Rousseau weiter, dass die „ideale Gesellschaft“ (*grande société*) auf universellem Wohlwollen (*bienfaisance*) beruhen und Humanität als Grundlage habe würde, zu der der christliche Glaube wesentlich beitragen könne. Aber was wir vor uns sehen, sind keine idealen, sondern „partikuläre Gesellschaften“ die nur aus Individuen bestehen, also nicht durch Wohlwollen zusammengehalten werden. Der Eigennutz bestimmt das gesellschaftliche Leben, nicht die Religion, welche es auch immer sei, und der Glaube sei nichts als Selbstdarstellung, die in der Gesellschaft eine bestimmte Funktion übernommen habe (*Correspondance t. XVII/S. 62/63*).

Lasten kann man hinter Tugenden verstecken (*ebd.*, S. 63), nichts garantiert einen moralischen Lebenswandel, nur weil man für sich einen bestimmten Glauben reklamieren kann. Die Gleichsetzung von Sein und Schein widerspricht jeglicher Erfahrung. In den grossen Städten ist es ein leichtes, sich zu verstellen, und dies kann man um so besser, je mehr man die Herzen berührt und die Diskurse sentimental werden lässt. Wer gut beobachtet, kann gerade bei den Reichen und Korruptesten mit Verstellung gewinnen, ohne moralisch sein zu müssen. Der Schein des Auftritts ist entscheidend (*ebd.*, S. 63/64). Die Ambitionierten sind falsch, nicht ungerecht; wenn sie Erfolg haben, können sie die Masken (*masques*) fallen lassen, nachdem sie zuvor um ihr öffentliches Ansehen so sehr besorgt waren.

„Oliver Cromwell wurde als Tyrann entlarvt, nachdem er sich fünfzehn Jahre lang als Hüter der Gesetze und Verteidiger des Glaubens hat aufspielen können“ (*ebd.*, S. 64).

Hinter diesen Beobachtungen steht eine weitreichende Theorie, die Rousseau in seinen Verteidigungsschriften entwickelte. Die erste dieser Schriften ist die Antwort auf die Verurteilung seines Buches über die Erziehung durch den Erzbischof von Paris, Christophe de Beaumont.⁵⁶⁶ Sein Gutachten - *mandement* - führte alle doktrinären Gründe auf, warum es gegen den christlichen Glaube gerichtet sei, Kinder gemäss ihrer Natur erziehen zu wollen. Kinder sind nicht von Natur aus gut, sondern dem Bann der Sünde unterworfen, der sich niemand erziehen könne und dürfe (*Mandement 1762*).⁵⁶⁷ Die Lehre der Erbsünde wird begründet mit den Folgen der Vertreibung aus dem Paradies, die erst in der Offenbarung am Ende der Zeit getilgt sein werden. Rousseau hatte mit diesem Argument leichtes Spiel, weil er den Naturzustand vom „Paradies“ des Alten Testaments scharf abgrenzte.

Rousseaus *Brief an Beaumont* wurde von Oktober bis Dezember 1762 geschrieben, dann in einer ersten Auflage, die mehr oder weniger nur unter Rousseaus Freunden zirkulierte, gedruckt und bis September 1763 öffentlich vertrieben. Rousseaus Verleger, Marc-Michel Rey in Amsterdam,⁵⁶⁸ konnte bis Ende des Jahres fünf weitere Auflagen in schneller Reihenfolge erscheinen lassen. Das Interesse an Rousseaus erster grosser Rechtfertigung war immens, schon vor der Drucklegung zirkulierten Abschriften. Der Grund ist einfach, Rousseau, der mittellose „Bürger von Genf,“ gerade aus Paris vertrieben und mühsam in einem Exil gelandet, legte sich mit der mächtigsten Institution des christlichen

⁵⁶⁶ Christophe de Beaumont du Repaire (1703-1781), ein scharfer Gegner der Jansenisten, war seit 1746 Erzbischof von Paris.

⁵⁶⁷ Das *Mandement* ist englischer Übersetzung zugänglich in: Rousseau (2001), pp. 3-16.

⁵⁶⁸ Marc-Michel Rey (1720-1780) stammte aus Genf und liess sich später in Amsterdam, dem Zentrum des europäischen Buchdrucks, nieder. Rey war Rousseaus hauptsächlicher Verleger, dem er in einer Zeit ohne Copyright vertrauen konnte. Die Briefe zwischen Rousseau und Rey sind 1858 erstmalig von J. Bosscha veröffentlicht worden.

Glaubens an und bot ihr in einer zentralen Frage die Stirn (O.C. IV/S. 927-1007). Rousseau war nicht der erste Autor, der die Erbsünde negierte, aber er war der weitaus einflussreichste.

Noch die Jansenisten glaubten nicht nur an die Tatsächlichkeit der ersten Sünde, sondern zugleich an die Wirklichkeit von deren Folgen. Begründer der Erbsündenlehre war der Apostel Paulus, in den Evangelien steht davon nichts. Erst Paulus verknüpfte im Römerbrief Sünde mit Gnade und behauptete, dass durch die erste Sünde - die einer Frau - „über alle Menschen die Verdammung kam“ (Röm. 5, 18), die erste Tat also auf reale Weise vererbt wurde und jeden betrifft, der den beiden ersten Menschen, die wegen des Sündenfalls aus dem Paradies vertrieben wurden, nachfolgt. Erst am Ende der Welt und auch nur für die Gläubigen ist Gnade möglich, zu verstehen als definitive Erlösung von der ersten sündigen Tat.

Diese Version der Sünde war notwendig, um die Gnade des christlichen Gottes als Erlösung verstehen zu können, zu der die Menschen selbst durch ein gottgefälliges Leben in Demut beitragen, ohne die Gnade selbst beeinflussen zu können. Das alles soll empirisch verstanden werden, als reales Ereignis am Anfang und am Ende der menschlichen Erfahrung. Kanonisiert hat die Lehre der Erbsünde Aurelius Augustinus, der Bischof von Hippo in Nordafrika am Ende des vierten Jahrhunderts. Gegen ihn und seinen Einfluss auf die christlichen Kirchen kämpft Rousseau. Sein Angriff gilt daher einem Grundpfeiler des Glaubens, so wie er sich von Paulus aus entwickelt hatte. Entsprechend gross war das Interesse.

Am 5. Juni 1763 schrieb Rousseau an einen seiner Kritiker und erklärte den Brief an Beaumont. Der Brief habe zu seiner Grundlage drei einfache Aussagen:

1. Das Christentum ist nichts als die Explikation und Anwendung des jüdischen Glaubens. Die Apostel haben keine anderen Lehren als die Juden, sie sind daher, anders als Moses, keine eigenen Gesetzgeber.
2. Es gibt Kulte, in denen sich die wahre Religion (religion essentielle) findet und solche, in denen das nicht der Fall ist. Nur die ersteren⁵⁶⁹ sind gut, die anderen dagegen schlecht. Niemand ist verpflichtet, der besonderen Religion eines Staates Folge zu leisten, wenn diese der wahren Religion widerspricht.
3. Das Gesetz Gottes steht in jedem Falle höher als das der Menschen, und das Gesetz Gottes kann dazu führen, sich vom Gesetz der Menschen zu lösen.

Der christliche Katechismus behauptet, dass er die Prädikation der Evangelien darstelle. Aber Gehorsam leisten müssen die Menschen nur dann, wenn Gott zu ihnen spricht, also nicht wenn sie blosser Lehren vernehmen oder Antworten auf Fragen lernen müssen, die sie nicht gestellt haben und nicht mit Gott in Verbindung bringen können (Correspondance t. XVI, S. 262).

Das ist der tiefere Grund für Rousseaus Strategie im Brief an Beaumont, der im Kern der Widerlegung der Erbsünde gewidmet ist. Getreu der Prämisse, dass die Natur gut ist und jedenfalls nichts gegen den Glauben an die Güte der Natur spreche, bezweifelt Rousseau die Grundlage der augustinischen Lehre.⁵⁷⁰ Die Vertreibung aus dem Paradies ist eine Geschichte

⁵⁶⁹ Dazu können christliche Gemeinden zählen, aber auch mahometimische oder jüdische, nicht jedoch heidnische (Correspondance t. XVI/p. 261).

⁵⁷⁰ Augustinus ist allerdings oft vom Klerus missverstanden worden. Er bestritt etwa die Zeitstruktur des Buches Genesis und nahm eine simultane statt eine Schöpfung in sieben Tagen an. Das hat Folgen für die Annahme des

aus dem jüdischen Alten Testament, die von den Aposteln dezidiert nur Paulus aufgegriffen hat. Augustinus beruft sich auf Paulus, aber die Apostel sind keine Gesetzgeber, also können ihre Lehren auch keinen dogmatischen Rang erhalten, wie dies in den christlichen Konfessionen immer wieder behauptet wurde.

Wenn aber das Böse in der Welt nicht mit der Vererbung der ersten sündigen Tat erklärt werden kann und wenn zugleich angenommen wird, dass die Natur im Ursprung gut ist, warum ist der Gesellschaftszustand dann nicht perfekt, sondern im Gegenteil voller Übel? Rousseaus Antwort ist weitreichend. Er schreibt dem Bischof von Paris, dass das Böse der Welt nicht aus der Natur des Menschen kommen könne, sondern einen anderen Ursprung haben müsse.

„Wenn der Mensch von Natur aus gut ist, wie ich demonstriert habe, dann folgt daraus, dass er solange gut bleibt, wie ihn nichts verdirbt, das ihm fremd ist. Wenn Menschen aber böse sind, wie Sie nicht müde wurden, mir zu erklären, dann folgt daraus, dass das Böse von anderswo herkommen muss“
(Rousseau O.C. IV).

Dieses „anderswo“ wird näher bestimmt. Rousseau weist die Idee zurück, dass es ein „absolutes Böse“ geben könne. Einzig Gott ist absolut. Die Übel der Welt werden von der Gesellschaft verursacht, in der sie geschehen und sind so auch von ihr zu verantworten. Sein und Schein liegen weit auseinander, die Handlungen der Menschen haben nichts mit ihrem Reden zu tun, und wer nach der Ursache fragt, warum Tugend nur Schein ist und das Böse eine unangefochtene Realität darstellt, erhält eine unmissverständliche Antwort.

„Ich fand das Böse in unserer sozialen Ordnung, die - jederzeit unserer Natur entgegengesetzt, die nichts zerstört - ständig die Natur tyrannisiert und sie so dazu treibt, permanent nach ihren Rechten zu verlangen (ebd.).

Die Lehre der Erbsünde ist so nichts als eine Projektion, die vom Zustand der Gesellschaft ablenken soll. In Wahrheit kann einzig die Gesellschaft Laster hervorbringen und Übel erzeugen. Also ist nicht der Mensch sündhaft, sondern nur die Gesellschaft, in der er lebt. Diese Idee war folgenreich, sie begründete die Theorie der Entfremdung und so zugleich die Vorstellung einer besseren Gesellschaft, die den historischen Zustand des Bösen überwunden kann.

Wer Sünden vermeiden will, muss die Gesellschaft verändern und nicht die Menschen strafen. Dazu kann wesentlich die natürliche Erziehung beitragen, deren Auftrag von aller „christlichen Erziehung,“ die Beaumont ins Spiel gebracht hatte, radikal unterschieden wird. In der kürztesten Fassung lautet der Auftrag so:

**„Verschliessen Sie den Eingang des Lasters ...
und das menschliche Herz wird immer gut sein“ (ebd.).**

Die Verlagerung der Sünde in die Gesellschaft ist kein grundsätzlich neuer Gedanke. In Auseinandersetzung mit der Lehre der Erbsünde hatte etwa schon der englische Publizist Richard Steele⁵⁷¹ darauf verwiesen, dass an der korrupten Gesellschaft nicht der mythische

Zeitpunktes der Vertreibung aus dem Paradies und die Entstehung des sündigen Körpers, die in der katholischen Dogmatik eine starke Rolle spielen.

⁵⁷¹ Richard Steele (1672-1729) war Mitbegründer der beiden berühmten englischen Publikumszeitschriften *The Tatler* (1709-1711) und *The Spectator* (1711-1712).

Sündenfall, sondern nur die falsche Erziehung Schuld sein könne. In der Geschichte von „Inkle and Yarico“⁵⁷² schildert Steele, wie das Leben in der Natur unschuldig ist und erst die Gesellschaft für Laster und Übel sorgt. Diese Geschichte, die auf Richard Ligans Beschreibung *A True and Exact History of the Island of Barbados* (1673) zurückgeht, gehört zu den einflussreichsten Motiven der englischen Literatur und ist 1787 in London sogar als Oper aufgeführt worden.

Rousseaus Themen sind also gemacht. Er findet sie vor und gibt ihnen eine eigene Wendung, bei der es vor allen darum geht, wie definitiv Gesellschaft sein darf, wenn sie als korrupt, ungerecht und bigott erfahren wird. Rousseau glaubt nicht an eine Rückkehr des goldenen Zeitalters, die gute Natur für sich genommen ist kein Garant für die Zukunft, die keine als Wiederkehr des Guten sein kann. Letztlich muss die Gesellschaft neu erfunden werden, nicht mehr und nicht weniger. Genauer, erfunden werden muss, wie der Mensch sich auf die Gesellschaft einstellen und sich selbst bewahren kann. Rousseau geht also *nicht*, wie viele Literaten seiner Zeit, von einer sozialen Utopie aus, die wenn, dann ein fernes Land darstellt,⁵⁷³ sondern verlagert das Problem in die Mitte der Gesellschaft.

Im *Contrat Social* von 1762 stellte Rousseau die Frage, wie die natürliche Freiheit ohne Verlust in gesellschaftliche Ordnung übersetzt werden könne. Die bestehende Gesellschaft hebt die natürliche Freiheit auf und ersetzt sie durch ein egoistisches Regime, das kein wirklicher Zusammenschluss ist. Auf der anderen Seite konnte der Urzustand nicht dauern, weil sich die Hindernisse zum Überleben nur kollektiv bewältigen liessen. Die Fähigkeiten der Menschen und ihre Freiheit sind die hauptsächlichen Mittel, das Überleben zu gewährleisten. Die Frage ist, wie dafür die geeignete soziale Form gefunden werden kann. Es muss eine Assoziation sein, in der die Individuen sich mit Anderen vereinigen, ohne jemand Anderem verpflichtet zu sein als sich selbst und so ohne die ursprüngliche Freiheit einzubüssen. Das verlangt einen Vertrag, der den neuen Zustand sichert und dem man beitreten muss.

Das Thema der Konstitution von Gesellschaft ist zuvor schon von David Hume behandelt worden. Der Vergleich ist lohnend, denn Hume kommt zu einem völlig anderen Schluss, weil er nicht das voraussetzt, was für die politische Philosophie Rousseaus grundlegend ist, nämlich eine Theorie der Entfremdung des Menschen von seiner eigenen Natur. Für Rousseau tritt der Mensch in Gesellschaft ein, so dass er auch einen Vorbehalt gegenüber der Gesellschaft machen kann, was Hume ausschliesst. Für ihn muss Gesellschaft nicht mit einem Begründungsakt beschlossen werden, sondern existiert immer schon, ohne einen Zustand einzig der „Entfremdung“ darzustellen. Rousseaus Blick von Aussen auf die Gesellschaft wäre also gar nicht möglich.

Soziale Beziehungen sind für Hume Prozesse des wechselseitigen Austausches, also nicht einfach Verträge. Der Austausch zwischen Menschen hat zwei Medien der Kommunikation zur Verfügung, nämlich „publick praise and blame.“. Beide Medien sind auch grundlegend für die Politik der zivilen Gesellschaft. In seinen Essays von 1741⁵⁷⁴ schreibt Hume, dass Regierungen nichts wirklich mehr zu ihrer Unterstützung nötig hätten als öffentliche Meinung. Wer sich fragt, warum *viele* sich von *wenigen* regieren lassen, ist auf

⁵⁷² The Spectator No. 11 March 13 (1711).

⁵⁷³ Wie Alain-René Lesage' (1668-1747) Theaterstück *L'Ilse des Amazons* (Paris 1721) oder Varennes de Mondasse' Roman *La découverte de l'empire de Cantahar* (Paris 1730). Es gibt Hunderte solcher Quellen, die zum Teil auch konkrete Verfassungsvorschläge enthalten. Ein Beispiel ist: Jean-Baptiste de Boyer, Marquis d'Argens (1703-1771): *Le législateur moderne ou les mémoires du chevalier de Meilcourt* (Amsterdam 1739).

⁵⁷⁴ *Essays, Moral and Political* (Vol.I/II Edinburgh 1741, 1742) (zunächst anonym, siebzehn Auflagen bis 1777).

Meinung (opinion) verwiesen. Anders ist das Wunder der „impliziten Submission“, mit der Menschen ihre eigenen Gefühle und Leidenschaften denen ihrer Herrscher unterwerfen, nicht zu erklären.

„It is therefore, on opinion *only* that government is founded; and this maxim extends to the most despotic and most military governments, as well as to the most free and most popular” (Hume 1994, S. 16; Hervorhebung J.O.).

Menschen lassen sich nicht einfach freiwillig regieren, aber sie schliessen auch nicht lediglich Verträge, wie in Hobbes' Version der Zivilgesellschaft, die Regierung mit der Monopolisierung von Gewalt begründet. Aber wie sollten Menschen veranlasst werden, ihre angestammten Rechte an den Staat abzutreten und auf Souveränität zu verzichten?

Hume verweist zur Beantwortung dieser Frage auf eine Dimension, die in Vertragstheorien selten berücksichtigt wird, nämlich die der *Meinung* und genauer: die der *öffentlichen* Meinung. Der Ausdruck „Meinung“ (opinion) wird mit zwei Kategorien näher beschrieben, Meinungen, die sich auf *Interessen* und Meinungen, die sich auf *Rechte* beziehen. Meinungen über Rechte haben wiederum zwei Kategorien, Rechte der *Macht* und Rechte des *Besitzes*. Die öffentliche Meinung wird in politischer Hinsicht von diesen drei Themenfeldern bestimmt:

- Akzeptanz der Regierung im Blick auf Interessen,
- Legitimität der Macht
- und Sicherung des Eigentums.

In allen drei Hinsichten sind Regierungen nicht autark, diese Hinsichten können also nicht beliebig vernachlässigt werden, ohne dass die Regierung Nachteile erleiden würde. Government ist nicht bloss die Exekution von Macht, sondern zugleich der Nachweis von Legitimität, der sich in der Öffentlichkeit vollzieht. Die Meinung *über* die Regierung ist daher für Hume genau so wichtig wie die Regierung selbst, die sich als akzeptabel erweisen muss, ob sie dies will oder nicht.

Zum ersten Feld der Akzeptanz hält Hume fest:

„By opinion of interest, I chiefly understand the sense of the general advantage which is reaped from government; together with the persuasion, that the particular government, which is established, is equally advantageous with any other that could easily be settled. When this opinion prevails among the generality of a state, or among those who have the force in their hands, it gives great security to any government” (ebd.).

„Akzeptanz“ heisst daher die Wahrnehmung von allgemeinen Fortschritten durch die Arbeit der Regierung sowie die Überzeugung, die vergleichbar beste Regierung im Amt zu haben, vorausgesetzt, andere Regierungen könnten leicht eingesetzt werden. Wenn beide Überzeugungen die Allgemeinheit und die Machteliten bestimmen, hat die Regierung ein Optimum an Sicherheit, was zugleich besagt, dass diese Sicherheit gefährdet ist, wenn die Meinung umschlägt. Keine Regierung ist daher vor dem öffentlichen Interesse (public interest), das sie voraussetzt, auf Dauer sicher. Das gilt auch im Hinblick auf die Abschätzung der Legitimität der Macht sowie die Meinung, ob die Regierung die Rechte des Besitzes schützt oder Übergriffen preisgibt.

„Upon these three opinions, therefore, of public *interest*, of *right to power*, and of *right to property*, are all governments founded, and all authority of the few over the many” (ebd., S. 17).

Jede Regierung muss auf die Bildung der öffentlichen Meinung achten und versuchen, diese beeinflussen, ohne dabei auf Dauer rein manipulativ vorgehen zu können. Eine Regierung ohne Akzeptanz kann despotisch werden, aber Terror verschärft die Krise und beschleunigt das, was Hume den „unvermeidlichen politischen Tod” (ebd., S. 31) nennt. Skeptisch wie Hume war, unterstellte er die Sterblichkeit aller Regierungen, allerdings sind bestimmte Todesarten gegenüber anderen vorzuziehen (ebd., S. 31/32). Eine absolute und gewalttätige Regierung hat die kürzeste Lebenserwartung, weil sie am wenigsten zivil sein kann (ebd., S. 32). Sie führt zu ständigen Konvulsionen und verletzt die öffentlichen Erwartungen ohne Gegenleistung.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass nicht lediglich „Interessen” die Herrschaft stabilisieren, wie oft angenommen wird, sondern dass alle Interessen in jeder menschlichen Angelegenheit von *Meinungen* gesteuert werden (ebd., S. 30). Es gibt nicht einfach Interessen an sich, vielmehr müssen sich Interessen als und mit Meinungen artikulieren, wozu es öffentlicher Resonanz bedarf. Dabei spielt *Bildung* eine zentrale Rolle, wie Hume im Blick auf die Fortschritte seines Jahrhunderts feststellt. Bildung habe den Aberglauben überwunden, und das sei irreversibel.

„Now, there has been a sudden and sensible change in the opinions of men within the last fifty years, by the progress of learning and liberty” (ebd., S. 30).

Niemand von einiger Bildung, so Hume, glaubt mehr an die Magie von Namen oder den Aberglauben, mit dem sich frühere Autoritäten abgesichert haben. Der Klerus ist in seinen Doktrinen und Ambitionen lächerlich gemacht worden, die Religion hat ihren vorrangigen Platz in der Welt verloren und die grossen Titel der Herrschaft machen keinen Eindruck mehr. Die Menschheit kann nicht länger verwirrt (dazzle) werden, weil die okkulten Kräfte ihre Macht verloren haben, und zwar sowohl in religiöser wie in politischer Hinsicht. Ebenso wenig wie der Papst kann der König Stellvertreter Gottes sein, dafür gibt es weder Evidenzen der Abstammung (König) noch der Gnade (Papst). Beide Begründungen können durchschaut und entlarvt werden, ohne sich erfolgreich erneuern zu können (ebd., S. 30/31).

- Der Grund dafür ist der Fortschritt der Bildung und der Freiheit, die beide irreversible Folgen haben.
- Moral und Kritik sind, so Hume, öffentlich geworden, der Bezug auf die öffentliche Meinung (general opinion) und nicht auf Buch-Gelehrsamkeit ist der einzige Standard, mit dem Kontroversen der Moral oder der Kritik entschieden werden können (ebd., S. 200).
- Wer an der Meinungsbildung teilhaben will, muss gleichermassen über Bildung und Freiheit verfügen.
- Beides bedingt einander und kann nicht, wie Rousseau dies wollte, getrennt werden.
- Eine natürliche Freiheit ist für Hume undenkbar und widersinnig.

Auch wenn nur wenige die Wissenschaften und Künste kultiviert und zu erstaunlichen Erfolgen angeregt haben, schreibt Hume, so hat ihre Verbreitung doch Folgen. Die Masse kann nicht geistlos bleiben, wenn der Geist der Wissenschaften und Künste ausstrahlt (ebd., S. 60), also den Kontext der Standesgelehrsamkeit überwindet. Aber man

kann nicht den Geist der Wissenschaft und Künste verbreiten, wenn das Volk nicht die Segnungen einer *freien Regierung* (free government) erfährt (ebd., S. 61). „Frei“ ist dabei vor allem die öffentliche Beurteilung der Leistungen der Regierung, die auf Zensur verzichten und sich der Kritik stellen muss.

Das verweist auf pädagogische wie auf juristische Bedingungen: Erfahrung und Bildung müssen die Urteile verfeinern (ebd.). Vorausgesetzt ist der Zustand des Gesetzes. Erst das Gesetz schafft soziale Sicherheit, und erst Sicherheit erlaubt Neugier, und nur Neugier veranlasst Wissen. Daher kann eine Republik ohne Gesetz weder Dauer haben noch die Wissenschaften und Künste befördern (ebd., S. 63). Aber die Verfassung ist nicht alles. Die Menschen müssen zusammenleben können, also muss „Gesellschaft“ auf *Geselligkeit* aufbauen, ohne die es keinen sozialen Austausch geben kann.

Diese Bedingung wird oft übersehen. Zivilität ist nicht einfach Regierung, sondern Lebensform, die sich selbst regulieren muss. Gelehrsamkeit reicht dafür nicht aus, die öffentliche Meinung muss eine soziale Basis haben, die über einen Stand oder eine Kaste hinausgeht.

- Das nennt Hume mit einer berühmten Formel „intercourse of minds“ (ebd., S. 73), ohne die eine zivile Gesellschaft keinen Bestand haben könnte.
- Sie besteht als verträgliche Wechselwirkung, die nur mit Formen der Einstimmung und Zustimmung realisiert werden kann, also Herrschaft kontrollieren muss.
- Dafür ist kein Vertrag nötig, sondern freier Austausch.

Wohllollen und *Gerechtigkeit* sind die Prinzipien der öffentlichen Moral, schrieb David Hume 1751,⁵⁷⁵ und die Natur des Menschen hat gelernt, sich *darauf* einzustellen. Sie ist weder total eigennützig noch ausschliesslich interessengebunden, vorausgesetzt eine Gesellschaft, die Wohllollen sowie Gerechtigkeit zu Maximen des Handelns und so auch der Erziehung erhebt. Ganz anders fragt Rousseau, der auch völlig andere Schlussfolgerungen für die Erziehungstheorie zieht. Für Hume gibt es keine Natur „neben“ der Gesellschaft, der Mensch ist in seinen Gefühlen und Ansichten auf Gesellschaft eingestellt, aber genau das ist Objekt von Rousseaus Kritik.

Der soziale Mensch ist nicht einfach die Fortsetzung des natürlichen, Gesellschaft hat ihren Preis, der im zweiten Discours so gefasst wird. „Der freie Wilde lebte in sich selbst, während der vergesellschaftete Mensch ausserhalb seiner selbst lebt, abhängig von den Meinungen Anderer, die bestimmen, was er von sich hält und wie er seine eigene Existenz empfindet“ (O.C. III). Was also Hume „public praise and blame“ nannte und positiv verstanden wissen wollte, ist in Wahrheit ein Preisgeben des Menschen an die öffentliche Meinung, hinter der die Natur des Menschen verschwindet, weil soziale Kommunikation Verstellung verlangt und Vertrauen nicht belohnt wird.

In der angeblich „zivilen“ Gesellschaft, so Rousseau weiter, ist alles Leben reduziert auf die Erscheinungen, Natur ist nichts weiter als ihre Darstellung, niemals zuvor gab es in der Gesellschaft soviel Künstlichkeit bei soviel sublimer Moral und öffentlicher Philosophie. Darüber ist der Ursprung vergessen worden, der Mensch hat sich in der Gesellschaft von der eigenen Natur entfremdet. Diese These wird kurz so gefasst:

⁵⁷⁵ *Enquiry Concerning the Principles of Morals*, 1751 geschrieben und Teil der *Essays and Treatises on Several Subjects* (sechs Auflagen bis 1777).

„Wir haben nichts, was wir von uns zeigen könnten, als eine frivole und trügerische Erscheinung, Ehre ohne Tugend, Vernunft ohne Weisheit und Lust ohne Glück“ (ebd.).

Die Antwort auf diese Theorie der Entfremdung von der Natur durch die Reduktion des Menschen auf seine Erscheinung wird im *Contrat Social* gegeben. Hier geht Rousseaus auf Humes Thema der öffentlichen Meinung ein, bezweifelt aber deren Kraft, den politischen Willen zu bestimmen. Hinter der öffentlichen Meinung steht bestenfalls der Wille der Mehrheit, der den Willen der Minderheit in sich vereint, aber nicht ausdrückt. Die *volonté de tous* ist so ein rein arithmetisches Verhältnis, das höchst wechselhaft sein kann, ohne Gewähr zu geben, wirklich allgemeingültig zu sein. Daher führt Rousseau eine zweite, höhere Instanz ein, die er *volonté générale* nennt. Die Politik muss den Gesetzen folgen, in ihnen wie in allen politischen Entscheidungen muss sich die *volonté générale* ausdrücken, also nicht einfach die öffentliche Meinung und der von ihr beeinflusste, schwankende Mehrheitswille.

Eine zentrale Rolle spielt in Rousseaus Gesellschaftsvertrag die „liberté conventionnelle“, die gebundene Freiheit, die auch im *Emile* zu einer grundlegenden Kategorie wird.

- Jedes Mitglied des Gesellschaftsvertrages muss sich mit allen seinen Rechten der Gemeinschaft überantworten und erhält dafür im Gegenzug eine egalitäre Ordnung oder einen einheitlichen „corps politique“ (O.C. III/S. 360ff.).
- Dieser politische Körper ist sittlich und kollektiv zugleich (ebd., S. 361).
- Er beruht auf einem Kontrakt, den Einzelpersonen freiwillig schliessen.
- So entsteht ein Staat, der selbst eine „moralische Person“ darstellt (ebd., S. 363).

Der Staat ist nicht lediglich rationale Verwaltung der Macht, sondern eine moralische Person. Ihr und *nur* ihr sind die Bürger verpflichtet. Das hat freilich eine Bedingung, die Rousseau auch deutlich benennt:

„Wenn der Gesellschaftsvertrag keine leere Formel sein soll, dann enthält er eine stillschweigende Verpflichtung (engagement), die die allen anderen Verpflichtungen vorangeht: Wer sich dem Gemeinwillen oder *volonté générale* entzieht, wird durch den ganzen politischen Körper zum Gehorsam gezwungen. Das ist nichts Anderes, als dass man ihn zwingt, frei zu sein. Jeder Bürger kann nur dann vor persönlicher Abhängigkeit geschützt sein, wenn man ihn dem Vaterland (la Patrie) einverleibt“ (ebd., S. 364).

Am Ende des *Contrat Social* skizzierte Rousseau die „religion civile,“ also die bürgerliche Religion, die der christlichen „Religion der Menschlichkeit“ entgegengesetzt sein sollte.⁵⁷⁶ Das ist der tiefere Grund für seinen Disput mit Leonhard Usteri. Dessen Entwurf einer christlichen Republik (république chrétienne) habe keine Basis, schreibt Rousseau am 18. Juli 1763; wenn die „einfache Liebe zur Konversation“ die Grundlage des sozialen Zusammenhalts sein soll, dann „à la bonne heure;“ diese Liebe hat jeder und sie verpflichtet zu nichts. Was dieser Ordnung fehlt, ist die „Liebe zu den Pflichten“ und eine Antwort auf die Frage, wohin sich die Leidenschaften der Menschen richten sollen. Grosse Dinge verlangen grosse Passionen, nicht einfach Konversation (Correspondance, t. XVII/S. 62-65).

⁵⁷⁶ O.C. III/S. 460-469.

Im *Contrat Social* hatte Rousseau begründet, warum es grundsätzlich keine „République Chrétienne“ geben könne. Der Geist des Christentums begünstige zu sehr die politische Tyrannei, die daraus noch stets Nutzen gezogen habe (ebd., S. 467). Das wird so begründet: Die „religion de l’homme“ also die christliche Verehrung des höchsten Wesens „bornée au culte purement intérieur“ (ebd., S. 464),⁵⁷⁷ befördere das Sklaventum, christliche Sanftmut (la douceur du Chrétien) versage vor den Usurpatoren (ebd., S. 466) und ergäbe sich in weltlicher Abhängigkeit. Freiheit wird ebenso wenig erreicht wie eine gerechte und gleiche Ordnung.

- In politischer Hinsicht wäre die christliche Religion zu ersetzen durch ein rein bürgerliches Glaubensbekenntnis.
- Dessen Basis sind keine Dogmen, sondern Gefühle,
- die „sentimens de sociabilité, sans lesquels il est impossible d’être un Citoyen ni sujet fidelle“ (ibid., S. 468).

Die sozialen Gefühle binden den getreuen Bürger an die Gesellschaft und sie lehren ihn, den Vertrag mit dieser Gesellschaft zugleich achten und zu lieben. Wem das nicht möglich ist, der ist als asozial (insociable) anzusehen. Er kann oder muss verbannt werden, nicht weil ihm der Glaube fehlt, sondern weil er unfähig ist, ernsthaft die Gesetze zu lieben (aimer les loix), Gerechtigkeit anzustreben und im Notfall sein Leben der bürgerlichen Pflicht zu opfern.

Das geschieht nicht aus Einsicht, sondern aufgrund der gefühlsmässigen Verpflichtung, die die Grundlage der Gesellschaft sein soll. Dieser Verpflichtung entsprechen die Dogmen der bürgerlichen Religion, sie dienen nicht der Kirche, sondern dem natürlichen Gott und der Gesellschaft, unter der Voraussetzung einer finalen Drohung.

- Wer nämlich die Artikel der Verfassung öffentlich anerkannt hat und ihnen aber *nicht* Folge leistet,
- versagt in seinem bürgerlichen Glauben und sollte mit dem Tode bestraft werden.
- Er hat das grösste aller Verbrechen begangen, nämlich vor den Gesetzen gelogen (ebd., S. 468).

Zur Verpflichtung auf die Gesellschaft dienen die „Dogmen der bürgerlichen Religion“. Rousseau, der Kritiker der kirchlichen Doktrinen, spricht tatsächlich und sicher nicht unbedacht von „Dogmen“, also Kodifizierungen der Glaubenspflicht. Das griechische Wort *Dogma* heisst eigentlich „Meinung“, auch „Verfügung“ oder „Lehrsatz“, ohne damit eine letzte Verpflichtung zu verbinden. Erst die kirchlichen Konzile des antiken Christentums formulierten Dogmen im heutigen Sinne, also Lehrsätze, die nicht - unter keinen Umständen nicht - bezweifelt werden dürfen.⁵⁷⁸

In diesem Sinne versteht Rousseau Dogmen, die die Grundlage sind der zivilen Religion, also die Voraussetzung für den Zusammenhalt der Gesellschaft, der nicht aus sich selbst heraus entsteht. Es gibt nicht, wie bei Hume, Medien der Kommunikation, mit denen

⁵⁷⁷ Rousseau unterscheidet drei Religionen, die „religion de l’homme“ (die des Evangeliums), die „religion du citoyen“ (die der Nation) und die „religion du Prêtre“ (die der Priester) (O.C. III/S. 464). Die dritte sprengt die „unité sociale“ durch konfessionelle Spaltung, die zweite führt zu bürgerlicher Intoleranz und so zu einem Naturzustand des Krieges, die erste entfernt sich vom „corps politique“ und zieht sich auf sich selbst zurück (ebd., S. 464/465).

⁵⁷⁸ Das erste Konzil von Nicäa fand 325 n. Chr. statt und formulierte das erste christliche Glaubensbekenntnis.

öffentlich Wertschätzung oder Ablehnung ausgedrückt werden, vielmehr muss der soziale Zusammenhang fraglos gesichert sein. „Public praise or blame“ würde für eine lockere Verknüpfung sorgen, die je nach Lage der öffentlichen Meinung aufgebrochen werden kann. Gesellschaft wäre keine konstante, sondern eine wechselhafte und sogar unberechenbare Grösse. Sie wäre abhängig von der Meinungsbildung und sicher kein heiliges Band. Aber genau das müsste sie sein, wenn sie den Naturzustand ohne Verlust ersetzen soll.

Aus diesem Grunde muss es eine zivile Religion und so neue Dogmen geben:

„Die Dogmen der zivilen Religion müssen einfach sein, zahlenmässig gering, gedanklich klar formuliert, sie müssen ohne Erklärungen und ohne Kommentare verständlich sein. Sie betreffen die Existenz einer allmächtigen, intelligenten, wohlthätigen, vorausschauenden und fürsorglichen Gottheit (divinité), das künftige Leben, das Glück der Gerechten, die Bestrafung der Bösen (méchants), die Heiligkeit des Gesellschaftsvertrages und der Gesetze. Das sind die positiven Dogmen. Die negativen Dogmen sind auf ein einziges beschränkt: Die Intoleranz. Sie gehört zu den Kulte, die in der bürgerlichen Gesellschaft ausgeschlossen sind“ (ebd., S. 468/469).

Die zivile Religion ist deutlich ein Substitut, eine Religion, wo es eigentlich keine mehr geben kann. Aber es sollen auch in soziologischer Hinsicht keine materialistischen Schlüsse gezogen werden. Auch die zivile Religion benötigt die Vorstellung einer Gottheit, anders könnte von Schöpfung keine Rede sein und müsste tatsächlich materialistisch argumentiert werden. Eine Übereinstimmung des Menschen mit der Natur wäre nicht möglich, auch nicht über den Umweg der natürlichen Erziehung.

Rousseau argumentiert also am Ende des *Contrat Social* nicht länger rechtstheoretisch, sondern geht von dem Problem aus, was an die Stelle der Kirchen treten muss, wenn sich eine bürgerliche Gesellschaft konstituieren soll. Der Religion muss die Deutungsmacht der Konfessionen entzogen werden, ohne ihnen Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen.

- Dafür gibt es nur einen Weg, die Verlagerung des Heiligen in die Gesellschaft und die Hintanstellung aller anderen sozialen Verpflichtungen.
- Der Gesellschaftsvertrag muss als eine Art zweiter Schöpfung betrachtet werden, wenn er der ersten Natur nahe kommen soll.
- Dieses soziale Engagement ist absolut, also ohne jede Bedingung und Vorbehalt, und es kann weder ungerecht sein oder Gefahr laufen, missbraucht zu werden, weil es einen politischen Körper bildet und der Körper sich nicht selbst verletzt.

Aber Rousseau selbst hat in seinem Leben vor allem eines gezeigt, nämlich die Bedeutung der *Abweichung*. Das Gegenmodell zu seiner Theorie des politischen Körpers findet man in seiner eigenen Lebensform, die ihn und seine Ambitionen in den Mittelpunkt stellte. Wenn Freundschaft ein Gesellschaftsvertrag auf Gegenseitigkeit ist, dann hat Rousseau in seinem Leben kaum einen Vertrag wirklich eingehalten, ohne je einen anderen Souverän als sich selbst zu akzeptieren. Er lebte gegen den Strich und war keinem bürgerlichen Leben unterworfen. „Gesellschaft“ hat Rousseau bekämpft oder idealisiert, aber nie akzeptiert, schon gar nicht als „public blame or praise“.

Davon aber kann er abstrahieren. Rousseau kritisiert und negiert die bestehende Gesellschaft zugunsten einer sozialen Assoziation, die auf das Gelingen der natürlichen Erziehung angewiesen ist. Ihr Ziel ist die Wahl der richtigen Gesellschaft, Erziehung ist also

kein Selbstzweck, wie gelegentlich angenommen worden ist. Der Gesellschaftsvertrag setzt den *Citoyen* voraus und somit ein souveränes Subjekt, das mit sich identisch ist und in seiner Erziehung keinerlei Verlust der natürlichen Kraft erlebt hat. Rousseau geht davon aus, dass die Erhaltung der natürlichen Kraft ständig gefährdet ist und konstruiert deswegen die negative Erziehung.

Der Gesellschaftszustand verlangt eine „liberté morale“ (Contrat Social, Buch I/Kap. VII), also Bürger, die ihre Freiheiten gemäss der Tugend gebrauchen können. „Citoyens“ werden definiert als „participants à l'autorité souveraine“ (Buch I/Kap. VI), zusammen bilden sie eine Assoziation oder ein Volk (ebd.). Rousseau verwendet zwei Kriterien für die Beurteilung einer „corps politique“, die Ausdehnung des Territoriums und die Anzahl der Menschen. Mit beiden Faktoren muss die angemessene Grösse eines Staates gestaltet werden. Dieser „rapport convenable“ ist eine Proportion, die nach Innen wie nach Aussen gesichert werden muss. Die Alternative kann nicht sein, ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten, entweder Geschäfte zu machen oder Kriege zu führen (Buch II/Kap. X).⁵⁷⁹

Im *Contrat Social* äussert sich Rousseau nicht über die Qualifizierung eines Menschen zum Bürger. Die Schwierigkeit ergibt sich aus den Voraussetzungen der natürlichen Erziehung und der Kritik der öffentlichen Bildung. Rousseau will *nicht*, wie viele Autoren seit Mitte des 18. Jahrhunderts, eine allgemeine Schulbildung für alle Kinder eines Volkes erreichen, die auf diese Weise auf ihre Rechte und Pflichten als künftige Bürger vorbereitet werden. Genau das werde ihrer Natur nicht gerecht, ein Argument, das etwa in der Staatstheorie seines Widersachers Jean-Robert Tronchin (1761) gar nicht vorkommt. Auch Voltaire hielt in den gegen Rousseaus *Contrat Social* gerichteten *Idées républicaines* nicht die Natur für das Hauptproblem der Qualifizierung der Bürger, sondern die Unwissenheit (*Idées républicaines* XXXV).

Rousseau dachte das Problem komplett anders. Tugend ist keine Frage des Wissens, Bürger brauchen politische Tugenden, um sich in einer Gesellschaft zusammen zu tun, aber diese Tugenden erwachsen nicht aus Unterricht, sondern aus dem, was die *volonté générale* und so die Grundlage der Gesellschaft abverlangt. Eine *éducation publique* im Sinne einer Schulbildung für alle ist dafür nicht erforderlich, sie ist sogar schädlich, weil sie vom Ziel der Tugend ablenkt. Notwendig ist demgegenüber eine Erziehung, die die Kindheit frei hält von Abhängigkeit und so die natürliche Souveränität bewahrt. Erst so wird Tugend überhaupt erst möglich.

Die Menschen bilden einen politischen Körper, der kein blosser Zusammenschluss, sondern, wie gesagt, eine moralische Person ist. Ohne Tugenden wäre das nicht möglich. Der Staat verlangt also Bürger, die lernen müssen, ihre partikularen Interessen zu überwinden und gemäss dem gemeinsamen Interesse zu handeln, „regardant la personne morale qui constitue l'Etat comme un être de raison parce que ce n'est pas un homme, il jouirait des droits du citoyen sans vouloir remplir les devoirs du sujet, injustice dont le progrès causerait la ruine du corps politique“ (Buch I/Kap. VII).

Die Metapher des „Vertrages“ bezieht sich auf kein juristisches Verhältnis, sondern auf einen Gründungsakt. Die Mitglieder der Gesellschaft unterschreiben kein Papier, das vorher ausgehandelt worden wäre. Die Metapher signalisiert die Egalität von

⁵⁷⁹ „Tout peuple qui n'a par sa position que l'alternative entre le commerce ou la guerre est faible en lui-même; il dépend de ses voisins, il dépend des événements; il n'a jamais qu'une existence incertaine et courte. Il subjugué et change de situation, ou il est subjugué et n'est rien. Il ne peut se conserver libre qu'à force de petitesse ou de grandeur“ (Contrat social, Buch II/ch. X).

Vertragspartnern, ohne dass es einen förmlichen Vertrag geben würde. Bei Verträgen gibt es aber nicht nur das Problem der Egalität von Partnern, die ohne dessen Einverständnis nicht über den je Anderen bestimmen können. Es gibt zugleich das Problem, wie geschlossene Verträge eingehalten sollen und was die Einhaltung sichert. Zusätzlich schwierig wird es, wenn Verträge keine gesellschaftliche Ordnung voraussetzen, sondern diese allererst begründen.

Der Gesellschaftsvertrag ist Rousseaus durchdachtstes Werk, das mehr als zwanzig Jahre Studium und Reflexion voraussetzt. Am 23. Dezember 1761 schreibt er an Antoine-Jacques Roustan in Genf,⁵⁸⁰ dass der *Contrat Social*, von dessen Entstehen er niemandem etwas gesagt habe, wohl erst nach dem *Traité de l'Education* erscheinen werden, diesem aber um viele Jahre voraus sei.⁵⁸¹ Die Beschäftigung mit dem Problem der Gesellschaft geht dem Studium der Erziehung voraus, die Theorien wurden parallel abgefasst, aber Rousseau hat sich nie dazu geäußert, wie die beiden Bücher des Jahres 1762 zusammenpassen. Es gibt dazu keine Interpretation des Autors, sondern nur die Deutung eines Puzzles (vgl.: Cassirer 1932).

Diese Deutung kann ihren Ausgang nehmen von dem fünften Buch des *Emile*, also dem Ende des Romans und dem Ausgang des literarischen Experiments mit der „natürlichen Erziehung.“ Viele Interpreten, die Rousseaus Erziehungstheorie untersucht haben, ignorieren den Schluss, der in langen Passagen zahlreiche Aussagen aus dem *Contrat Social* übernimmt und diese didaktisch verarbeitet. Es ist oft übersehen worden, wie Rousseau den Schluss komponiert hat und dass dabei die Theorie der Gesellschaft eine zentrale Rolle spielt. Gesellschaft wird in den ersten vier Büchern des *Emile* als Tatbestand ignoriert und nun auf einmal stark gemacht, nicht zufällig beginnend mit der intimen Sozietät des Paares.

Der Beginn des fünften Buches ist seit Pierre Burgelins Aufsatz „L'éducation de Sophie“ (1962) umstritten. Der Aufsatz macht deutlich, dass im *Emile* zwei verschiedene Erziehungen beschrieben werden, die eines Mannes und die einer Frau, während bis zum fünften Buch der Anschein erweckt wurde, dass die „natürliche Erziehung“ dem Menschen und so beiden Geschlechtern dienen würde. Jahrzehntlang haben die Interpreten des *Emile* nicht beachtet oder übersehen, dass der Protagonist des Romans einen männlichen Namen trägt. Auf ihn wird die Ordnung der Natur bezogen, die so gesehen also nicht die Grundlage der Erziehung des Menschen, sondern des Mannes ist. Am Ende der „natürlichen Erziehung“ des Menschen wird ein Prinzip der Ungleichheit eingeführt wird (O.C. IV/S. 700ff.), das vorher mit keinem Wort angekündigt worden ist.

Der Grund ist sehr natürlicher. Emile muss vom Alter der Kraft in das der Klugheit geführt werden, und das gelingt nicht mehr in sozialer Isolation, sondern verlangt die Präsenz des anderen Geschlechts. Das fünfte Buch beginnt mit lakonischen Sätzen:

„Wir sind nun beim letzten Akt des Dramas der Jugend angekommen; wir sind aber noch nicht in der letzten Szene. Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei. Emile ist jetzt ein Mann; wir haben ihm eine Gefährtin versprochen; man muss sie ihm geben. Diese Gefährtin ist Sophie“ (O.C. IV/S. 692).

⁵⁸⁰ Der Theologe Antoine-Jacques Roustain (1734-1808) war zu dieser Zeit am Collège in Genf tätig. Er wurde im Mai 1764 als Pfarrer an die Schweizer Kirche in Soho nach London berufen und kehrte erst 1791 nach Genf zurück.

⁵⁸¹ Tatsächlich erschien der *Contrat Social* im April 1762 bei Rey in Amsterdam und der *Emile* in Juni bei Néaulme in Holland und Duchesne in Frankreich.

Sophie wird vom Gouverneur für Emile nach der indirekten Methode der Erziehung ausgesucht, nämlich so eingeführt, dass Emile sich nicht nur ein Bild von ihr machen kann, sondern sie für seine eigene Wahl hält.

Dieses Bild wird so beschrieben: Sie ist nicht schön, aber in ihrer Gegenwart vergessen die Männer, was sie sich unter schönen Frauen vorstellen und sind unzufrieden mit sich selbst. Je wird um so hübscher, je mehr man sie anschaut, und sie gewinnt, wo so viele Andere verlieren. Ihr Geschmack ist bescheiden, doch immer passend. Sie kleidet sich angemessen, aber sie hasst Luxuskleider. Sie fällt nicht auf, sondern erregt Interesse. Sie gefällt uns, aber wir wissen nicht, warum. Alle ihre Talente sind natürlich, und sie hat mehr Geschmack als Talent.

Sie hat eine hübsche Stimme und singt mit Geschmack und Wahrhaftigkeit, ohne verbildet zu sein. Sie bewegt sich grazil, kann ein wenig Noten lesen und beherrscht einfache Harmonien. Die Handarbeiten liegen ihr wie alle Künste der Frauen, die ihr sorgsam beigebracht wurden. Sie ist ihrer Mutter im Haus eine grosse Hilfe und achtet fast schon übertrieben auf Ordnung und Sauberkeit. Sie ist erzogen für einen Haushalt, ohne die Augen auf einen Mann zu werfen. Sie verhält sich weder kokett noch aufreizend, sie achtet den Anstand und wahrt die Formen. Nichts erinnert bei ihr an Raffinesse oder Luxus. Sie ist in diesem Sinne natürlich.

Eine vergleichbare Beschreibung von Emile gibt es im gesamten Buch nicht. So anschaulich sie beschrieben wird, so gesichtslos bleibt er. Emile ist Waise und kennt so weder Familie noch Geschichte. Nur so kann er paradigmatisch erscheinen. Sophie hat Eltern, Nachbarn, Lehrer, sie wächst in Gesellschaft heran und hat keinen langen Umweg über die natürliche Erziehung nötig, um heiratsfähig zu sein. Rousseau bemüht für sie keine Erziehungsalter und braucht auch keine besondere Szene in einem Landschaftsgarten, um Sophies Erziehung zu beschreiben, die sich in allem von dem unterscheidet, was Rousseau für Emile vorgesehen und auf mehr als fünfhundert Seiten beschrieben hat.

Der Grund ist der Unterschied des Geschlechts und so einer Natur, die im *Emile* nur an dieser Stelle vorkommt. Emiles Erziehung repräsentiert die Natur des *Menschen*, Sophies Erziehung die der *Frau*; die Bildung des Mannes gilt der Welt, die Bildung der Frau dem Haus; daher bildet Emile Sophie, die bis zur Begegnung mit Emile weitgehend ignorant gehalten wird. Sie hat kein Buch gelesen ausser Barrêmes *Livre de comptes faits*, das sie in die Hauswirtschaft einführen soll, und den *Télémaque* von Fenelon, der ihr als Kind durch Zufall in die Hände fiel.⁵⁸² Mit dieser Voraussetzung wird Sophie die Schülerin ihres Mannes. Er bringt ihr bei, was er weiss, ohne zu erwägen, ob es nach ihrem Geschmack ist, was sie von ihm lernen muss.

Sophie ist offenkundig seiner vergeblichen Leidenschaft nachgebildet, die Rousseau in den *Confessions* beschrieben hat, nämlich der Comtesse Sophie d'Houdetot. Auch sie ist nicht schön, aber verfügt über eine natürliche und gefällige Intelligenz, in der sich Fröhlichkeit, Lebhaftigkeit und Naivität glücklich vereinen. Sie singt und tanzt, schreibt hübsche Verse, ist aufrecht in ihrem Charakter und Rousseau wird nicht müde, die Reinheit und Ernsthaftigkeit ihrer Natur hervorzuheben (O.C.I/S. 439f.). Aber das literarische Modell unterscheidet sich von der Erfahrung; für Emile gibt es keine „zarten Gesten“ und kein langes und häufiges

⁵⁸² Der Mathematiker François Barrême (1640-1703) gründete und leitete eine Ecole de Commerce in Paris. Sein Lehrbuch *Les comptes faits du grand commerce* erschien zuerst 1670 und erzielte so viele Auflagen, dass es als „le Barrême“ sprichwörtlich wurde. Die Konstruktion, dass der *Télémaque* zufällige Lektüre war, bezieht sich auf einen Hinweis im zweiten Vorwort der *Nouvelle Héloïse*.

„tête-à-tête,“ das Rousseau für seine Beziehung mit der Comtesse in Anspruch genommen hat.

Das fünfte Buch des *Emile* beginnt nicht mit der Realerfahrung des anderen Geschlechts, vielmehr legt Rousseau dar, wie die Erziehung der Frau auszusehen hat, damit sie zum Mann passt. Rousseau formuliert eine scheinbar liberale, aber eigentlich repressive Erziehung für Sophie, weil er sie für das *stärkere* Geschlecht hält. Sie erteilt die Sexuellizenz, ihre Reize machen den Mann schwach, also kommt alles darauf an, dass *er* die Oberhand behält, sie, mit anderen Worten, *für ihn* erzogen wird (O.C. IV/S. 695ff.).

- Was daher Emile in der ersten Gesellschaft, die er kennenlernt, stark macht, ist nicht die Erziehung seiner Natur, sondern die Unterdrückung der Stärke der Frau.
- Sie wird zur Treue, zur Ehre und zur öffentlich bekundeten Sittlichkeit angehalten, weil anders die Schwäche des Mannes, seine Verführbarkeit, nicht unter Kontrolle gehalten werden kann und sich die Relation der Geschlechter verkehren würde (ebd., S. 698).
- Das starke ist das schwache Geschlecht, weil das schwache - im entscheidenden Augenblick - das starke ist.

Die erste Gesellschaft ist nicht die Ganze. Die „union“ zwischen Mann und Frau ist kein Modell ausserhalb der intimen Beziehung, und sie ist kein Vertrag. Rousseau unterscheidet deutlich zwischen „Gesellschaft“ und „Beziehung“ wobei er offen lässt, welches Geschlecht die Mitglieder der Gesellschaft haben. Die Citoyens im *Contrat Social* sind nicht unterschieden nach dem Geschlecht, während diese Unterscheidung dazu führt, dass nur Emile, nicht jedoch Sophie, für die Gesellschaft der Bürger erzogen wird.

Das deckt sich nicht mit der Konstruktion des Gesellschaftsvertrages.

- Rousseau spricht hier von der „égalité morale et légitime“, die die natürliche Ungleichheit ersetze (O.C. III/S. 367).
- Die Bedingung dafür ist die *volonté générale*; nur sie, nicht die Versammlung von Einzelwillen, strebe immer zur *utilité publique* (ebd., S. 371).
- Das Gesetz drückt die Universalität *dieses* Willens aus (ebd., S. 379), der in seinem Ziel (objet) und in seinem Wesen (essence) *allgemein* sein, also *von allen* ausgehen muss, um *auf alle* angewandt zu werden (ebd., S. 373).
- Das Geschlecht spielt dabei keine Rolle.

Im fünften Buch des *Emile* spielt Rousseau auf die Idee des Abbé de Saint-Pierre an,⁵⁸³ alle Staaten Europas zu einer einzigen Assoziation zu vereinigen, um so auf ewig den Frieden zu bewahren (O.C. IV/S. 848). Staaten wollen Vaterländer sein, aber es kann nicht *ein* „Vaterland“ für *alle* geben, weil diese Assoziation jede vernünftige Grösse übersteigen würde. Je mehr sich der Staat vergrössert, um so mehr nimmt die Freiheit ab (ebd., S. 844), und je zahlreicher das Volk ist, desto weniger stimmen die Sitten mit den Gesetzen überein (ebd., S.

⁵⁸³ *Projet de paix perpétuelle*, tome I-III (1713-1717). Charles-Irénée Castel, Abbé de Saint-Pierre (1658-1743) war Feldprediger (aumônier) der Duchesse d'Orléans und begleitete den Cardinal de Polignac während des Utrechter Kongresses 1712, der den Spanischen Erbfolgekrieg beendete. Danach wurde der Abbé ein wortmächtiger politischer Schriftsteller, den Rousseau 1742 im Salon der Madame Dupin kennenlernte. 1754 übernahm Rousseau den Auftrag, politische Texte des Abbé zu redigieren und neu herauszugeben (Courtois 1923, S. 81, 85; O.C. I/S. 407ff.). Rousseaus *Ecrits sur l'Abbé de Saint-Pierre* sind eine wesentliche Quelle für den *Contrat social* (O.C. III/S. 561-682).

845); in gleichem Masse wächst die unterdrückende Gewalt der Regierung (la force réprimante du gouvernement) (ebd., S. 846), weil und soweit die Grösse des Staates den Inhabern der öffentlichen Gewalt, Versuchungen (tentations) und Mittel (moyens) gibt, ihre Gewalt zu missbrauchen (ebd., S. 844).

Eine demokratische Republik muss *klein* sein (ebd., S. 847), also darf möglichst die Grösse von Genf nicht übersteigen. Montesquieu hatte das übersehen, als er den Modus der Erziehung an die Form der Regierung binden wollte.⁵⁸⁴ Für Rousseau ist die Frage, was die beste Form der Regierung sein muss, damit das beste Volk entstehen kann. Das Problem ist nicht analytisch, mit einem Schema der Zuordnung aufzulösen, sondern verlangt, wie das Projekt der natürlichen Erziehung, die Berücksichtigung empirischer Faktoren wie Grösse, Lage oder Klima. Gleichwohl müssen alle Bürger auf das vorbereitet sein, was sie in Gesellschaft erwartet. Wenn das keine öffentliche Schule sein soll, dann muss es eine andere Lösung geben, mit der Rousseau die Erziehung Emiles enden lässt.

Das Finale des Emile ist überschrieben mit „Des voyages“ (ebd., S. 826-868). Nach seinen Bemühungen als ihr Lehrer löst sich Emile nochmals von Sophie und geht mit seinem Gouverneur auf eine zweijährige Reise (ebd., S. 855), die seine Erziehung zum Abschluss bringen soll. Das Schema der *grand tour*⁵⁸⁵ wird dabei mehrfach durchbrochen, blosses Reisen ist Vagabundieren (ebd., S. 832), Reisen an sich bildet nicht, der Zweck der Bildungsreise ist Unterricht, und weil Emile die physischen (raports physique) und die moralischen Beziehungen (raports moraux) zu anderen Menschen bereits kennengelernt hat, muss er nun in den bürgerlichen Beziehungen - „ses raports civils avec ses concitoyens“ (ebd., S. 833) - unterwiesen werden.

Der Gouverneur, anders gesagt, nutzt die Reise durch verschiedene und unterschiedliche Staaten zur Unterweisung im „droit politique“ (ebd., S. 836), verstanden - gegen Hobbes und Grotius (ebd.) - als Belehrung über den *Contrat social* (ebd., S. 842, fn.). Die umfangreichen Lektionen stellen eine Zusammenfassung des Buches dar, dessen Sentenzen ausgebreitet und kommentiert werden, als sei Emile nicht auf einer Reise, sondern in einer staatsrechtlichen Vorlesung. Das Buch über die „natürliche Erziehung“ wird also politisch beschlossen. Emile - nicht Sophie - muss auf den Zustand als Bürger vorbereitet werden, der Aufklärung verlangt über die allgemeine Natur der Regierung.

Mit Erreichen der Mündigkeit kann jeder Bürger den Vertrag, der ihn an die Gesellschaft bindet, auch aufkündigen (ebd., S. 833). Genau so, wie man sich seines Erbes entledigen kann, genau so kann man sich seines Vaterlandes entsagen (ebd.). Das Staatsrecht begründet sich *nicht* auf einem pädagogischen Verhältnis zwischen dem Fürsten und seinen Kindern (ebd., S. 838). Die Grundlage der gesamten zivilen Gesellschaft ist ein Vertrag (ebd., S. 839),⁵⁸⁶ der je neu geschlossen werden muss; dem Vertrag gehört an, wer ihm beitrifft, ohne dass die Zugehörigkeit einfach erblich wäre. Der „*corps politique*“ ist eine „*persone publique*“ (ebd., S. 840), „Bürger“ sind Mitglieder nur in *diesem* Sinne (ebd.).

⁵⁸⁴ „Les lois de l'éducation seront ... différentes dans chaque espèce de gouvernement. Dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur; dans les républiques la vertu; dans le despotisme, la crainte“ (Montesquieu O.C. I/S. 39).

⁵⁸⁵ Der katholische Priester Richard Lassels (um 1603-1668) hat in seinem Buch *Voyage, or a Complete Journey Through Italy* (1670) den Begriff der (männlichen) „Grand Tour“ eingeführt. Zwischen dem sechzehnten und dem zweiundzwanzigsten Lebensjahr sollte die Reise der Höhepunkt der Erziehung sein, wesentlich um die „Kunst des Lebens“ kennenzulernen.

⁵⁸⁶ „Le contrat social est donc la base de toute société civile, et c'est dans la nature de cet acte qu'il faut chercher celle de la société qu'il forme“ (O.C. IV/S. 839).

Weil sich die Einzelnen dem Souverän unterworfen haben und aber der Souverän nichts ist als der allgemeine Wille, gehorcht jeder Mensch, der dem Souverän gehorcht, nur sich selbst (ebd., S. 841). Das bedeutet, nicht der *historische* Ort, das Vaterland bei Geburt, entscheidet über soziale Zugehörigkeit und politische Verpflichtung, sondern der je *gewählte* Ort. Als Emile am Ende der Unterweisung mit Sentimentalitäten reagiert - „par tout où il y a des hommes je suis chez mes frères“ (ebd., S. 857) - verweist der Gouverneur auf den Unterschied der Gesetze des Staates und denen der Natur. Die ewigen Gesetze der Natur ersetzen dem Weisen die positiven Gesetze. Sie, die Gesetze der Natur, sind durch das Gewissen und die Vernunft ins Herz geschrieben, ihnen muss der Mensch sich unterwerfen, wenn er frei sein will.

Sklave ist nur, wer Böses tut, denn das geschieht immer gegen den eigenen Willen. Die wahre Freiheit aber ist nicht die der Verfassung:

„La liberté n'est dans aucune forme de gouvernement, elle est dans le coeur de l'homme libre, il la porte par tout avec lui. L'homme vil porte par tout la servitude. L'un seroit esclave a Genève, et l'autre libre à Paris“ (ebd., S. 857/858).

Die Frage also, „où est la patrie?“ (ebd., S. 858), ist sekundär und unwichtig, weil das Herz über die Tugend entscheidet. Wer kein „Vaterland“ hat, hat wenigstens ein *Land* (ebd.), und nicht die Gesellschaft ist für den Menschen das Kostbarste, sondern die Sittlichkeit seiner Handlungen und die Liebe zur Tugend (la moralité de ses actions et l'amour de la vertu) (ebd.). *Das*, Sittlichkeit und Tugend, ist man dem Vaterland schuldig; eine Verpflichtung ihm gegenüber besteht nur dann, wenn das Vaterland diesen Kriterien entspricht, also weder durch Grösse noch durch Dekadenz korrumpiert ist.⁵⁸⁷

Emile muss daher die „grosse Gesellschaft“ meiden, die „grandes villes“, deren sämtliche Laster aus der falschen Grösse entstehen. Wenn die Guten (les bons) Anderen etwas geben sollen, dann brauchen sie dafür die geeignete Lebensform,

„la vie patriarcale et champêtre, la première vie de l'homme, la plus paisable, la plus naturelle, et la plus douce à qui n'a pas le coeur corrompu“ (ebd., S. 859).

Das „goldene Zeitalter“ der Zukunft, damit schliesst der *Emile*,⁵⁸⁸ ist nur für diejenigen eine Chimäre, deren Herz und deren Geschmack *verdorben* (*gâtés*) sind (ebd.).⁵⁸⁹ Das *unverdorbene* Herz, also die Unschuld des Kindes, muss die wahre Erziehung bewahren können. Auch die politische Tugend erwächst aus der Reinheit des Herzens, über die keine Regierung wirklich verfügen kann oder darf. Auf diesem Weg versucht Rousseau Montesquieus Zuordnungsschema von Erziehung und Regierungsform zu vermeiden. *Vertu* ist nicht das Erziehungsgesetz der Republik, sondern die Stimme des Herzens.⁵⁹⁰ Es ist also keine *idée de patrie*, die den *Emile* charakterisiert.

Emile, der auf die Gesellschaft vorbereitet werden soll, um in ihr ein Leben gemäss der Vernunft zu führen, was möglich ist, weil er zuvor nie in Gesellschaft gelebt hat, also

⁵⁸⁷ „L'attachement pour le lieu de (la) naissance“ (O.C. IV/S. 858) gilt nur unter dieser Voraussetzung.

⁵⁸⁸ Es folgt noch der „jour de mariage“ (O.C. IV/S. 860), die Belehrung über die Ehe, Sophies „première reserve“ (ibid., S. 866) und Emiles endliche Aussicht auf Vaterschaft (ibid., S. 867).

⁵⁸⁹ „Il n'est pas même vrais qu'on le regrette, puisque ces regrets, sont toujours vains. Que faudroit-il donc pour le faire renaître? Une seule chose mais impossible; ce seroit de l'aimer“ (O.C. IV/S. 859).

⁵⁹⁰ Das erklärt, warum Rousseau die Regierungsformen nach der *Grösse* sortieren kann: „En général le gouvernement démocratique convient aux petits Etats, l'aristocratique aux mediocres, et le monarchie que aux grands“ (O.C. IV/S. 847).

durch sie auch nicht in seiner natürlichen Stärke korrumpiert werden konnte, findet am Ende ein Land, das einzig *seine eigene* Gesellschaft, also die der Ehe mit Sophie, verlangt (O.C. IV/S. 858). Die ideale Gesellschaft des *Contrat Social* gibt es in keiner erfahrbaren Wirklichkeit, aber die natürliche Erziehung ist an keine Regierungsform gebunden und kann daher die Wahl lassen. Es gibt überall Land für ein Paar, das sich selbst erhalten kann und gelernt hat, tugendhaft zu leben.

Aber gerade dieses Ende überzeugt nicht. Rousseau schreibt eine Fortsetzung des *Emile* in zwei Briefen,⁵⁹¹ die auf das Thema der Einsamkeit zurückkommen. Die Ehe zerbricht, weil Sophie sich nicht so verhält, wie es die eigene Erziehung vorgeschrieben hatte. Entgegen der Konvention und dem Bild, das Rousseau von ihr gezeichnet hat, betrügt Sophie Emile, der erleben muss, dass keine Beziehung trägt, weil in Gesellschaft immer der Vergleich Andere im besseren Licht erscheinen lässt. Der Vergleich mit einem Rivalen, also der für die Leidenschaften schlimmste Vergleich, zwingt zum Rückzug, ein einsames Leben ist immer besser als eines, das ausserstande ist, die Risiken zu kontrollieren.

Am Ende sind beide einsam, das Glück, das die Erziehung versprochen hatte, erfüllt sich nicht, und weil es aber nur *eine* und eine *gerade* „route de la nature“ geben darf, kann auch nichts korrigiert werden; in dieser Hinsicht vollzieht sich eher ein *Schicksal* und keine Erziehung. Das Experiment der Erziehung mit der Welt ist gescheitert, wenn das Ziel war, irgendwo ein Land zu finden, das Gemeinsamkeit und Glück auf Dauer zu garantieren vermag. Dieses Land gibt es nicht, auch wenn oder weil es immer wieder neu gesucht wird.

Das Ende des *Emile* und der Beschluss der Fortsetzung sind nicht Rousseaus letzte Aussagen über Erziehung. Die vielfältigen und gelegentlich sprunghaften Reflexionen pädagogischer Probleme münden nicht in *eine* definitive Theorie, sondern kennen Varianten, die nicht selten auch Widersprüche zu dem darstellen, was im *Emile* entwickelt worden ist. Das gilt für seine publizierten Werke ebenso wie für die zahlreichen Briefe, in denen er sich zu Fragen der Erziehung äussert. Man erkennt dabei nicht die Konsistenz einer Doktrin. Rousseau geht auf ganz unterschiedliche Anlässe und Gelegenheiten ein, seine Motive werden der Situation angepasst, ohne Stringenz zu suchen, die er doch immer wieder behauptet hat.

In den *Confessions* nennt Rousseau den *Emile* „mein letztes und bestes Werk,“ aber das bedeutet nicht, dass hier die Summe seiner Reflexionen über Erziehung versammelt ist. Er beklagt sich über das Schicksal des Buches: „Niemals hat ein Buch so viel private Zustimmung gefunden und so wenig öffentliche Aufmerksamkeit“. Das ist sicher übertrieben, immerhin erregte der *Emile* unmittelbar nach Erscheinen grosses Aufsehen, fand erbitterten Widerspruch, aber auch begeisterte Zustimmung, die mit der *unité de doctrine* zu tun hatten, die dem Buch und seinem Autor fast immer unterstellt wurden. Verdammung wie Verehrung gehen davon aus, dass Rousseaus Theorie der Erziehung im *Emile* - und nur hier - zu finden sei.

In der zweiten Einleitung zur *Nouvelle Héloïse* erklärt Rousseau den schlechten Zustand der Erziehung mit der Habgier und Eitelkeit (*avarice and vanity*) der Eltern, also mit dem schlechten Vorbild im Hause. Er fragt dann: Wie soll dieses Übel kuriert werden? Wenn

⁵⁹¹ *Emile et Sophie, ou Les Solitaires* (O.C. IV/S. 879-924). Geschrieben wurden die beiden Briefe zwischen 1762 und 1768. Rousseau begann unmittelbar nach Erscheinen des *Emile* mit der Fortsetzung, ohne sie definitiv abzuschliessen. 1768 forderte er brieflich Du Peyrou auf, ihm das Manuskript der beiden Briefe zurückzugeben, das dieser zur kommentierenden Lektüre erhalten hatte. Du Peyrou veröffentlichte 1780 zusammen mit Paul Moulton den Text erstmalig in der *Collection complète des oeuvres de J.J. Rousseau*.

es überhaupt Ansätze zur Reform der öffentlichen Moral gibt, dann müssen sie im Hause beginnen, und dann hängen sie absolut ab von den Vätern und Müttern und so von der häuslichen Erziehung (O.C. II/ S. 11ff.). Dieses Modell wird in dem Briefroman entwickelt, der neben der Liebesgeschichte vor allem zeigt, wie die häusliche Moral reformiert werden kann und was in pädagogischer Hinsicht vorbildliche Eltern sind, die nicht von Gier und Eitelkeit geprägt sind. Einige Jahre zuvor hatte Rousseau aber bereits ein ganz anderes Modell zur Reform der öffentlichen Moral vorgelegt, das kaum zu dem passt, was dann in der *Nouvelle Héloïse* beschrieben wird.

Rousseaus Artikel über die politische Ökonomie, der 1755 im fünften Band der *Encyclopédie* veröffentlicht wurde, enthält - anders als der *Contrat Social* sieben Jahre später - eine ausgearbeitete Theorie der politischen Erziehung. Im Gesellschaftsvertrag ist nur an wenigen Stellen angedeutet, dass die Formung des Volkes Erziehung verlangt. Wie das geschehen soll, wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Am Schluss des *Contrat social*, in den Bemerkungen über die *religion civile* (O.C. III, S. 460-470), spricht Rousseau wie erwähnt von Dogmen, die einer „profession de foi prument civile“ Ausdruck verleihen sollen, also wie ein bürgerlicher Katechismus⁵⁹² verstanden werden müssen (ebd., S. 468). Sie drücken die „sentimens de sociabilité“ aus, „sans lesquels il est impossible d’être bon Citoyen ni sujet fidelle“ (ibid.). Das Prinzip der *équité* allein ist also nicht ausreichend. Wie bei Montesquieu⁵⁹³ muss eine Zusatzbedingung, die emotionale Übereinstimmung, den sozialen Zusammenhalt sichern, ohne dass dafür ein anderes pädagogisches Konzept als der Katechismus veranschlagt wird.

Genauer und unmissverständlicher äussert sich Rousseau über die Erziehung zur Soziabilität in anderen seiner politischen Schriften, ohne dass hier die Theorie der natürlichen Erziehung zum Tragen käme. Das politische Problem nötigt offenbar zu anderen Schlussfolgerungen als das pädagogische. Während er in seinen Briefen bereits die Idee der natürlichen oder altergemässen Erziehung durchspielte, fehlt davon in der politischen Ökonomie jeder Hinweis. Das Thema hier ist das Verhältnis von Gesetz, Regierung und „allgemeinem Willen“, wobei das zentrale Argument noch sehr stark von der These Montesquieus beeinflusst ist, wonach die Regierung die Menschen formt und sie je nachdem zum Besseren oder zum Schlechteren bilden kann.

Als Maxime wird dabei formuliert: Forme die Menschen, wenn Du sie befehlen willst. Wenn Du willst, dass sie den Gesetzen Folge leisten, dann müssen sie die Gesetze lieben lernen. Nur so werden sie tun, was sie sollen, ohne es einfach nur zu müssen. Die Grundregel für die politische Ökonomie ist nicht der Markt, sondern die Regentschaft der Tugend. Auf sie bezieht sich die Grundmaxime der politischen Erziehung. Als gute Bürger müssen die Menschen ihre Pflichten lieben, und dies nicht durch ständige Aufforderung, sondern in öffentlicher Übereinstimmung: Gute Tugenden ersetzen das Genie des Herrschers, je mehr die Tugend herrscht, desto weniger sind herausragende Führungstalente nötig (O.CV. III/S. 239-278).

⁵⁹² Die Dogmen der zivilen Religion sind einfach, gering an Zahl und ohne grosse Erklärungen und Auslegungen (commentaires) unmittelbar verständlich (O.C. III/S. 468). Diese didaktische Regel wird auf verschiedene positive und ein negatives Dogma bezogen: „L’existence de la Divinité puissante, intelligente, bienfaisante, prévoyante et pourvoyante, la vie à venir, le bonheur des justes, le chatiment des méchants, la sainteté du Contract social et des Loix; voilà les dogmes positifs. Quant aux dogmes négatifs, je les borne à un seul; c’est l’intolérance: elle rentre dans les cultes que nous avons exclus“ (O.C. III/S. 468/469). Es ist also ein ziviles Glaubensbekenntnis.

⁵⁹³ „LA VERTU, dans une république, est une chose très simple: C’est l’amour de la république, c’est un sentiment, & non une suite de connoissances: le dernier homme de l’état peut avour ce sentiment, comme le premier“ (Montesquieu O.C. I/S. 54).

Die Bürger müssen die politischen Tugenden verkörpern. Nachlässigkeit im Umgang mit dem Gesetz ist nicht dasselbe wie Mässigung; wer gerecht sein will, muss streng und unnachsichtig sein, und wer Schurken toleriert, ist selbst ein Schurke (ebd.). Damit die Tugend aber regieren kann, ist politische ist Erziehung nötig. Sie umfasst primär die Liebe zum Vaterland, die hingestellt wird als heroischste aller Leidenschaften, die die Kraft der Selbstliebe mit der ganzen Schönheit der Tugend vereine. Der positive Unterricht mit guten Beispielen befördert die Liebe zum Vaterland, das so zur „gemeinsamen Mutter“ aller Bürger wird. Selbstbewusste, freie Bürger müssen für diese Aufgabe geformt werden, und das ist keine Aufgabe. Die sich in einem Tag erfüllen lässt, und wenn man will, dass die Erwachsenen tugendhaft leben, muss man bei den Kindern anfangen.

Das gelte besonders für die Bildung der Gefühle; wer für das Vaterland keine Leidenschaften empfinde, der könne nur ein schlechter Bürger sein. Leidenschaften bildet man dadurch, dass sie angehalten werden zu vergleichen und unterschiedlich zu besetzen, also ein Objekt mehr zu lieben, als ein anderes. Lieben kann man nur etwas Bestimmtes, aber man kann lernen, dieses Bestimmte Anderen vorzuziehen, wenn es sich als schön und nicht als deformiert herausgestellt hat. Zur Wahl gestellt wird das in Rousseaus Theorie nicht; die Leidenschaften sollen nicht gebildet werden, damit sich die Bürger frei entscheiden können. Vielmehr sollen sie eins werden mit dem politischen Körper, dem sie zugehören.

Die gefährliche Disposition ist der *amour-propre*, der umgeformt oder „sublimiert“ wird in Vaterlandsliebe. Die Lösung ist hier also eine ganz andere als später im *Emile*. Es geht nicht um die Verhinderung einer frühen sozialen Bindung, sondern um deren ausdrückliche Beförderung. Von der Gefahr des Sichvergleichens ist noch keine Rede. Im Jahr des Briefes an Louise d’Epinay über die falschen Erziehung *vor* der Zeit kann es mit der politischen Erziehung nicht früh genug beginnen, ohne dass gefragt wird, ob die Kinder verstehen, was mit ihnen getan wird. Wichtig ist nur, dass sie dem pädagogischen Gebot nachkommen und lernen, was sie sollen.

Was später die Notwendigkeit der Natur wird, ist hier das Gesetz des Staates. „Unterwerfung unter Andere“ wird im *Emile* mit Nachdruck ausgeschlossen, während in der Politischen Ökonomie von einer Staatserziehung gesprochen wird, die Rousseau auch schon in seinen Notizen zum zweiten Discours angedeutet hatte, in denen die „Rechte der Eltern“ in Frage gestellt wurden. Wenn Väter und Mütter die Erziehung verderben, dann haben sie ihre Rechte verspielt. Ihre Beziehung zu den Kindern gehört zu den krankhaften Beziehungen der Gesellschaft, mit denen eine Formung der künftigen Bürger nicht möglich sei. Am Ende des zweiten Diskurses werden denn auch die Bürger gegenüber dem *homme sauvage* als *deformiert* hingestellt (ebd., S. 193).

Das Gegenteil soll die politische Erziehung zum Vaterland bewirken. Die wird eingedenk der Kritik nicht von den leiblichen Vätern vollzogen. Die Kinder wären nur den Vorurteilen der Väter ausgesetzt, und Staat und Regierung müssten aushalten, was die Väter anrichten. Das Geschäft der Erziehung muss also von den Vätern auf die öffentlichen Autoritäten übertragen werden. In diesem Sinne ist 1755 dann bei Rousseau sehr wohl von der *öffentlichen Bildung* die Rede. Gemeint ist keine Schulbildung, sondern die Erziehung für den Staat durch die Regierung, von der - wie in Platons *Politeia* - nichts weniger als die Existenz des Staates abhängig gemacht wird. Überall, wo die Lektionen der Vaterlandsliebe *nicht* durch die Autorität des Staates unterstützt und das Verhalten durch heroische Beispiele geprägt wird, ist der Unterricht fruchtlos, und die Tugend verliert ihren Kredit im Munde dessen, der sie nicht praktiziert.

Nochmals anders fasst Rousseau die *bonne éducation* (O.C. III/S. 968) in den *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, einer Auftragsarbeit aus dem Jahre 1770/1771.⁵⁹⁴ Hier geht es nicht mehr nur, wie in Rousseaus antiken Bezugnahmen, um positive Beispiele aus der Geschichte, an denen die bürgerlichen Tugenden möglichst glaubwürdig demonstriert werden, sondern es geht um ein Konzept der schulischen Nationalbildung. Der Zweck wird knapp zehn Jahre nach dem *Emile* ähnlich bestimmt wie in der *Politischen Ökonomie* und wiederholt auch das Argument der lebenslangen Verpflichtung, die mit der Geburt einsetzt und strikte Formung verlangt (O.C. III/S. 951-1041).⁵⁹⁵

In einem Gutachten musste Rousseau konkreter werden und konnte es nicht bei einer rhetorischen Figur bewenden lassen. Wie können die Meinungen und der Geschmack so beeinflusst werden, dass Patrioten mit innerer Zuneigung zur Republik entstehen? Die Idee der Beeinflussung der öffentlichen Meinung durch Regierungshandeln findet sich bereits im Brief an d'Alembert über das Theater in Genf von 1758. Auf die Frage, wie die Regierung Einfluss nehmen kann auf die Moral der Bevölkerung, antwortet Rousseau entschieden: durch öffentliche Meinung. Das ist sehr nahe bei dem, was David Hume als den Mechanismus von „publick praise and blame“ beschrieben hatte.

Die „Instrumente“ der Beeinflussung der öffentlichen Meinung seien weder Gesetze noch Bestrafungen oder anderen Arten von Zwangsausübung. Gewalthat keine Macht über den Geist, wer die öffentlichen Vorurteile ausrotten will, braucht in den Fragen, die zur Diskussion stehen, grosse Autorität, und nichts ist unabhängiger von Macht als die Urteile der Öffentlichkeit. Die öffentliche Meinung sei schwer zu regieren, aber leicht zu beeinflussen, allerdings eben weniger durch Vernunft oder Macht als durch Faktoren wie Zufall, akzidentielle Ursachen oder unvorhergesehene Umstände. Das hat aus der Sicht der Regierung Konsequenzen, weil dieser Prozess kaum zu steuern ist. Die Effekte sind letztlich unabsehbar.⁵⁹⁶

Im *Plan für eine Verfassung von Korsika* von 1764⁵⁹⁷ geht Rousseau darauf ein, dass Eitelkeit eine Frucht der öffentlichen Meinung sei. Aber Eitelkeit ist nur die eine Seite der amour-propre. Die andere Seite ist Stolz. Eitelkeit ist das Werk von Vorurteilen, Stolz hat mit Wertschätzung von Gütern zu tun. Beide Seiten können beeinflusst werden, ohne dass Rousseau dabei an „schwer zu beeinflussende Effekte“ gedacht hätte. In diesem politischen Kontext heisst es deutlich: Wer die Meinungen des Volkes lenken kann, lenkt auch dessen Handlungen. Und daraus folgt: Man kann ein Volk stolz machen oder sich vergeblich fühlen, je nachdem, mit welcher Auswahl an Objekten die Urteile zustande kommen werden (O.C. III/S. 899-939).

In den *Considerations on the Government of Poland* wird diese Lösung nationalpädagogisch differenziert und weiterentwickelt. Vorausgesetzt wird der freie Mensch,

⁵⁹⁴ Der polnische Adlige Michal Wielhorski (1716-1794) beauftragte Rousseau und den Abbé Mably im Herbst 1770, ein Gutachten über die künftige Verfassung und das Regierungssystem Polens zu schreiben. Rousseau stellte sein Gutachten im April 1771 dem Auftraggeber zu. Das Gutachten galt als diplomatisches Geheimpapier, das durch illegale Abschriften rasch bekannt wurde. Rousseau untersagte den Druck, was nuremehr der Verbreitung diente.

⁵⁹⁵ In der Pléiade-Ausgabe heisst es: „C'est l'éducation qui doit donner aux ames la force nationale“ (O.C. III, p. 966). *Forme* statt *force* steht in allen früheren Ausgaben.

⁵⁹⁶ Das Argument findet sich auch im *Contrat Social*.

⁵⁹⁷ Corsica war im *Contrat Social* das einzige Land im Europa, das imstande sei, Gesetze anzunehmen. Der korsische Offizier Matthieu Buttafoco (1731-1806), der zu diesem Zeitpunkt Capitaine im régiment Royal-Corse war, hatte Rousseau Ende August 1764 um einen Verfassungsentwurf gebeten.

der die Schule, nicht die Natur, braucht, um sein Vaterland lieben zu lernen. Das Lernen an den Dingen und unabhängig von Autoritäten war im *Emile* fundamental, hier spielt das keine Rolle mehr. Auch ist Kindheit - wie in der *Nouvelle Héloïse* - keine Vorbereitung mehr, sondern besteht aus Unterricht. Und die Erziehungsalter sind nunmehr Zielprojektionen.

Der Unterricht verfolgt ein strikt nationales Curriculum, die Lehrkräfte sind Bürger, also Laien und nicht die Vertreter eines pädagogischen Standes, von denen Rousseau annimmt, dass sie die der künftigen Nation nicht eng genug verpflichtet seien. Die nationale Erziehung ist für alle Kinder gleich und frei. Im Unterschied zu anderen Schriften unterscheidet Rousseau hier weder nach Herkunft noch nach Geschlecht. Die ärmeren Kinder bekommen Stipenden, die als Auszeichnung angesehen werden. Diese Kinder heissen „Kinder des Staates“ und erhalten zur Unterscheidung besondere Ehrenzeichen.

Im Blick auf den Unterricht und das moralische Ziel ist ein Feld der Erziehung von herausragender Bedeutung, das, so Rousseau, sonst immer vernachlässigt wird, nämlich „körperliche Ertüchtigung“. Mit ihnen entstehen „robuste and gesunde Charaktere“. Die Erziehung des Körpers wird ausdrücklich nicht so gedacht, dass Kindern erlaubt sei, für sich nach eigenen Einfällen zu spielen und sich zu bewegen. Vielmehr agieren sie stets gemeinsam und so, dass Ziele angestrebt werden, die für alle gelten und die Wettbewerb anstacheln und Nachahmung abverlangen. Das freilich setzt voraus, was im *Emile* als „gegen die Natur“ bezeichnet wurde, nämlich Vergleiche untereinander und die Anstachelung der amour-porpre, besser zu sein als die Anderen. Von einem strikten Ausschluss des Vergleichs ist hier keine Rede, dafür soll ein politisches Ziel der Erziehung für *alle* gelten, ohne dass der Konflikt der Selbstliebe mit der Gesellschaft eine Rolle spielen würde.

Alle Spiele der Kinder setzen Publikum voraus. Sie verfolgen das Ziel, die Kinder früh und „vor den Augen ihrer Mitbürger“ an das Streben nach öffentlicher Anerkennung zu gewöhnen. Die Preise für die Sieger werden nicht von den Lehrkräften oder den Schulleitern vergeben, sondern wie in der Antike durch Akklamation und also die Urteile der Zuschauer, die der Vorführung beiwohnen. Die Urteile des Publikums werden um so gerechter ausfallen, je mehr die Spiele zu einem öffentlichen Spektakel werden, weil dann alle „ehrbaren Bürger und alle guten Patrioten“ daran teilnehmen werden. Über allem wacht eine Erziehungsbehörde. Ein Kollegium von hochrangigen Magistraten verwaltet und beaufsichtigt die nationale Erziehung, von deren Erfolg die Hoffnung der Republik, der Ruhm und das Schicksal der Nation abhängig gemacht werden.

Die antiken Vorbilder für dieses Konzept sind bereits in der *Politischen Ökonomie* deutlich benannt worden. Es heisst dort: „Ich kenne nur drei Völker, die in der Vergangenheit öffentliche Erziehung praktiziert haben, nämlich die Kreter, die Spartaner und die alten Perser. Bei allen war diese Erziehung von grösster Wirksamkeit, und unter den letzten beiden produzierte sie wahre Wunder“ (O.C. III/S. 261). Warum sich diese „Wunderdinge“ in der Geschichte der Erziehung nicht wiederholt haben, wird mit Blick auf die Bildung grosser Nationen erklärt, in denen diese Methode nicht länger praktikabel war. Zudem wird auf ein historisches Gegenbeispiel verwiesen; die Römer erreichten den gleichen Zweck mit der häuslichen Erziehung durch die Väter. Die Aufgabe selbst jedoch, also die Erziehung der Kinder zu den Tugenden ihres Vaterlandes, bleibt bestehen. Und sie hat vermutlich von allen pädagogischen Konzepten Rousseaus die nachhaltigsten Wirkungen gehabt, denkt man an die Praxis der politischen Erziehung in den beiden Jahrhunderten nach Rousseaus Tod 1778. Die natürliche Erziehung ist davon zu unterscheiden.

Gesamtliteratur FS09

- Abbé Carmagnole: Nouvelle refutation de l'Emile de J.-J. Rousseau. Draguignan: Gimbert 1860.
- Abbott, L. (Ed.): Francisco Ferrer. His Life, Work and Martyrdom, with Messages Written Especially for this Brochure. New York: Francisco Ferrer Association 1910.
- Abbs, P. (Ed.): Living Powers: The Arts in Education. With a Preface by P. Fuller. London/New York/Philadelphia 1986.
- Adams H.: The Education of Henry Adams. Boston: Houghton Mifflin Company 1918.
- Aikin, J.: The Calendar of Nature. Designed for the Instruction and Entertainment of Young Persons. London: J. Johnson 1785.
- Aikin, J./Barbauld A.: Evenings at Home; or, the Juveline Budget Opened. Newly Revised and Corrected by C. Hartley. New York/Boston: C.S. Francis&Co., Crosby&Nichols 1852.
- Alberti, J.F.: Die Innerliche und äusserliche Gestalt Eines Rechtschaffenen Schülers/Das ist, Deutlicher Unterricht, Wie sich die Jugend Sol auf eine GOTT wohlgefällige Art gewinnen, unterrichten und erziehen lassen... Halle 1729.
- A Little Pretty Pocket-Book, Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy, and Pretty Miss Polly. With Two Letters from Jack the Giant-Killer, and also a Ball of Pincushion; The Use of which will infallibly make Tommy a Good Boy, and Polly a good Girl. To which is added, A Little Song-Book, Being a New Attempt to teach Children the Use of their English Alphabet, by Way of Diversion. The First Worcester Edition. Worcester, Massachusetts: Isiaiah Thomas 1787.
- Alt, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1: Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der bürgerlichen Revolution. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1966.
- A Memoir of Maria Edgeworth with a Selection from Her Letters by the Late Mrs. Edgeworth. Edited by Her Children. Vol. I. London: Joseph Masters and Sons 1867.
- Andry, N.: L'Orthopédie, ou l'Art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps. T. I/II. Paris: Veuve Alix, Lambert et Durant 1741.
- Anon.: Remarks on Mr R's Emilius. London 1782.
- Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übers. u. Nachw. v. F. Dirlmeier. Stuttgart: Reclam 2006.
- Art and Education. UNESCO-Courier Vol. VI, No. 10 (October 1953).
- Aurelius Augustinus: Bekenntnisse. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Eingel. u. übers. v. J. Bernhart; m. e. Vorw. v. E.L. Grasmück. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel-Verlag 1987.
- Aurelius Augustinus. De vera religione. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Übers. v. W. Thimme; Nachw. v. K. Flasch. Stuttgart: Reclam Verlag 1986.
- Aurenche, L.: Jean-Jacques Rousseau chez Monsieur de Mably. Paris: Société française littéraire et technique 1934.
- Avrich, P.: The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1980. Neuausgabe 2006.
- Baader, M.S.: „Alle wahren Demokraten tun es.“ Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion. In: Chr. Jansen/Th. Mergel (Hrsg.): Die Revolutionen von 1848/1849. Erfahrung - Verarbeitung - Deutung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 1998, S. 206-223.

- Baker, K.M.: *Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press 1990. (repr. 1994)
- Bakunin, M.A.: *L'instruction intégrale*. In: *Egalité (Genève)* n° 28-31, 31 juillet à 21 août 1869.
- Bakunin, M.: *God and the State*. With a New Introduction by P. Avrich. Mineola, N.Y.: Dover Publications 1970.
- Barbauld A.: *On Education*. In: *Miscellaneous Pieces in Prose*. London: J. Johnson 1773, S. 305-320.
- Barbauld, A.: *Hymns in Prose for Children*. London: J. Johnson 1781.
- Barbauld, A.L.: *Selected Poetry and Prose*. Ed. by W. McCarthy/E. Kraft. Toronto: broadview literary texts 2002.
- Barnard, H. (Ed.): *Papers on Froebel's Kindergarten, with Suggestions on Principles and Methods of Child Culture in Different Countries*. Hartford, Conn.: Office of the American Journal of Education 1881.
- Barrême, F.: *Les tarifs et comptes faits du grand commerce...* Paris: Chez l'auteur 1670.
- Barrie, J.M.: *Peter Pan and Wendy*. Illustrated by F.D. Bedford. New York: Charles Scribner's Sons 1911.
- Barthes, R.: *Bild, Verstand, Unverstand*. (1964). In: J. LeRond D'Alembert u.a.: *Enzyklopädie. Eine Auswahl*. Übers. v. G. Berger/Th. Lücke/I. Schmidt; hrsg. v. G. Berger. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1989, S. 30-49.
- Basedow, J.-B.: *Für Cosmopoliten Etwas zu lesen, zu denken und zu thun*. In *Ansehung eines in Anhalt-Dessau errichteten Philanthropins oder Pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon alt seyn sollte*. Ein Antrag an Eltern, an Studierende, an solche, welche die Nothwendigkeit guter Werke practisch glauben, an Wohlthäter armer zur Pädagogie geschickter Genies, und an Staatsmänner, die ihren Monarchen von etwas Anders, als von Finanzen und Miliz, Vorstellungen thun dürfen. Mindestens zum Anlasse einiger Discourse aufgesetzt und wiederholt. Leipzig: Crusius 1775.
- Beaurieu, G. de: *L'Elève de la Nature*. Nouv. éd., augmentée. T. I-III. Amsterdam/Lille: Henry 1771.
- Bennett, Ch.A.: *History of Manual and Industrial Education, 1870 to 1917*. Peoria, Ill.: The Manual Arts Press 1937.
- Bermingham, M.: *Manière de bien nourrir et soigner les enfants nouveau-nés*. Paris: Barrois 1750.
- Bergson, H.: *The Creative Mind. An Introduction to Metaphysics*. New York: Philosophical Library 1946.
- Bergson, H.: *L'Évolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France 1907/1994.
- Blekastad, M.: *Comenius: Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komensky*. Oslo/Praha: Universitets Forlaget, Academia Praha 1969.
- Bocquentin, F.: *Jean-Jacques Rousseau, femme sans enfants? Essai sur l'analyse des textes autobiographiques de J.-J. Rousseau à travers sa „lange des signes*. Paris: L'Harmattan 2003.
- Bonnet, Ch. *Lettre de M. Philopolis au sujet du Discours de M J.J. Rousseau de Genève sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. In: *Mercure de France* (octobre 1755), S. 71-77.
- Bookchin, M.: *The Spanish Anarchists: The Heroic Years 1868-1936*. Oakland, CA: AK Press 1998.
- Boswell's *London Journal 1762-1763*. First Published From the Original Manuscripts. Ed. by F. A. Pottle. Preface by Chr. Morley. New York/London/Toronto: MacGraw-Hill Book Company, Inc. 1950.
- Boyd, W.: *The Educational Theory of Jean-Jacques Rousseau*. London, New York/Bombay 1911.

- Boyd, W./Mackenzie, M.: *Towards a New Education. A Record and Synthesis of the Discussions on the New Psychology and the Curriculum at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship Held at Elsinore, Denmark, in August 1929.* London/New York: Alfred A. Knopf 1930.
- Boyd, W./Rawson, W.: *The Story of the New Education.* London: Heinemann 1965.
- Boyd, C.P.: *The Anarchists and Education in Spain, 1868 -1909.* In: *The Journal of Modern History* Vol. 48, No. 4 (1976), S. 125-170.
- Briffaud-Keller, N./Wicki, M.: *Die Rezeption von Jean-Jacques Rousseau, Citoyen de Genève, in Zürich, 1750-1781.* Lizentiatarbeit. Zürich: Pädagogisches Institut 2001.
- Bronte, Ch.: *Jane Eyre.* Ed. by M. Smith; intr. by S. Shuttleworth. Oxford: Oxford University Press 2000.
- Brouzet, N. : *Essai sur l'éducation médicinale des enfans, et leurs maladies.* T. I/II. Paris: Chez la Veuve Cavelier&Fils 1754.
- Brown, E.E.: *The Making of Our Middle Schools. A History of the American Secondary Education From its Origins in the Latin Grammar Schools of the Seventeenth Century through the Popularization of the High Schools at the End of the Nineteenth Century.* 1905. Repr. New York: Arno Press&The New York Times 1969.
- Buckle, St./Castiglione, D.: *Hume's Critique of the Contract Theory.* In: *History of Political Thought* 12 (1991), S. 457-480.
- Bülow, B. v.: *Greeting to America. Reminiscences and Impressions of My Travels. Kindergarten Suggestions.* Transl. by L.E. New York: William Beverly Harison 1900.
- Bürchler F.: „Méthode“ im „Jahrhundert der Methode“. *Ordnung, Forschung, Vermittlung und Anweisung in der Pariser Encyclopédie.* Diss. phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms.. Zürich 2004..
- Büsch, J.G.: *Kleine Schriften von der Handlung und anderem gemeinnützigem Inhalte.* Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1772.
- Büsch, J.G.: *Ueber Französische und Deutsche Philosophie.* In: *Deutsches Museum* Band 2 (1783), S. 97-228.
- Büsch, J.G./Ebeling, C.D.: *Nachricht von der Hamburgischen Handlungsakademie.* In: *Journal von und für Deutschland* 5. Jg. (1788), S. 334-338.
- Burgelin, P.: *L'éducation de Sophie.* In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* Tome 35 (1959-1962), S. 113-137.
- Burke, E.: *Pre-Revolutionary Writings.* Ed. by I. Harris. Cambridge: Cambridge University Press 1993. (= Cambridge Texts in the History of Political Thought, ed. R.Geuss/Q. Skinner)
- Burke, E.: *Reflections on the Revolution in France.* Ed. and intr. by L.G. Mitchell. Oxford: Oxford University Press 1999.
- Cadogan, W.: *Essay Upon Nursing and the Management of Children, from their Birth to Three Years of Age.* In a Letter to one of the Governors of the Foundling Hospital. Published by Order of the General Committee for transacting the Affairs of the said Hospital. The Sixth Edition. London: J. Roberts 1753.
- Cajot, J.-J.: *Les plagiats de M. J.J.R. de Genève, sur l'éducation.* La Haye: Chez Durand, Libraire 1766.
- Camp Mayhew, K./Camp Edwards, A.: *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903.* New York: Atherton Press 1966.
- Camps, E.: *The Rise and Decline of Children's Labour Participation Levels During the Early Stages of Industrialisation. Catalonia (1850-1925).* University Pompeu Fabra - Faculty of Economic and Business Science. UPF Economics and Business Working Paper No. 697. Barcelona: Universtat Pompeu Fabra 2003.
- Carroll, L.: *Alice's Adventures in Wonderland. With Forty-Two Illustrations by J. Tenniel.* London: Macmillan and Co. 1865.

- Cassirer, E.: Das Problem Jean-Jacques Rousseau. In: *Archiv für Geschichte der Philosophie* Band XLI (1932), S. 177-213, 479-513.
- Catechismus Oder Christlicher Vnderricht/wie der in Kirchen vnd Schulen Churfürstlichen Pfaltz getrieben wird. Heydelberg: Gedruckt durch Johannem Mayer 1563.
<http://www.digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/catechismus1563/0007>
- Chardak, H.: *Elisée Reclus, un encyclopédiste infernal!* Paris: L'Harmattan 2005.
- Chute, P.: *Tolstoy at Yasnaja Polyana. His Life and Work in the Charmed World of His Estate.* New York: Harper Collins Publishers 1991.
- Cizek, F.: The Child as Artist. In: *The Independent* Vol. 113 (December 20, 1929), S. 541-544.
- Cizek, F.: *Children's Coloured Paper Work.* Vienna: Anton Scholl and Company 1930.
- Cizek, F./Kastner, H.: *Das Freie Zeichnen. Ein Weg für den Unterricht im Zeichnen nach Natur- und Gebrauchsgegenständen.* Auf Grund der von Franz Cizek, Regierungsrat und Professor an der Kunstgewerbeschule in Wien, geleiteten Fachkurse bearbeitet und herausgegeben. Wien: Anton Schroll 1925.
- Claparède, Ed.: J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. In: *Revue de Métaphysique et de Morale* 20, 3 (mai 1912), S. 391-416.
- Cohrs, F. (Hrsg): *Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion.* Berlin: Hofmann 1907. (= *Monumenta Germaniae paedagogica*, Band 39)
- Comenius, J.A.: *Orbis Sensualium Pictus ... Die sichtbare Welt/Das ist /Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung.* Nürnberg 1658. (repr. 1978)
- Compayré, G.: *Histoire critique des Doctrines de l'éducation en France depuis le Seizième siècle. Ouvrage couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques. T.I/II.* Paris: Librairie Hachette et Cie. 1879.
- Compayré, G.: *J.-J. Rousseau et l'Éducation de la Nature,* Paris: Paul Delaplane Editeur 1901.
- Cook, A.: Jean-Jacques Rousseau's Copy of Albrecht von Haller's *Historia stirpium indigenarum Helvetiae inchoata* (1768). In: *Natural History* 30 (part I) (2003), S. 149-156.
- Cornut-Gentille, P.: *Madame Roland: une femme en politique sous la Révolution,* Paris: Perrin 2004.
- Corsi, P. (Ed.): *The Enchanted Loom. Chapters in the History of Neuroscience.* New York/Oxford: Oxford University Press 1991.
- Coton, B.: *The Bootshoe Boys. An Account of the Elham Charity School.* Canterbury/Kent: Selbstverlag 2001.
- Cottret, M./Cottret, B.: *Jean-Jacques Rousseau et son temps.* Paris: Perrin 2005.
- Courtois, L. J. : *Chronologie critique de la vie et des oeuvres de Jean-Jacques Rousseau.* In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau, Tome Quinzième.* Geneve: Chez A. Jullien, Editeur 1923.
- Cranston, M.: *Jean-Jacques: The Early Life of Jean-Jacques Rousseau, 1712-1754.* London: Allen Lane 1991.
- Cranston, M.: *The Solitary Self: Jean-Jacques Rousseau in Exile and Adversity.* London: Allen Lane 1997.
- Cranston, M.: *The Noble Savage: Jean-Jacques Rousseau 1754-1762.* London: Allen Lane 1999.
- Cranston, M.: *John Locke. A Biography.* Oxford: Oxford University Press 1957. (Repr. 1985)
- Crosby, E.: *Tolstoy as a Schoolmaster.* Chicago: Hammersmark Publishing 1905.
- D'Alembert, J. LeRond u.a.: *Enzyklopädie. Eine Auswahl. Übers. v. G. Berger/Th. Lücke/I. Schmidt; hrsg. v. G. Berger.* Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1989.
- Damrosch, L. : *Jean-Jacques Rousseau: Restless Genius.* Boston: Houghton Mifflin 2005.
- Darling Kelly, D.: *Uncovering the History of Children's Drawing and Art.* New York, NY: Ablex Publishing Company 2004.

- Darnton, R.: Das grosse Katzenmassaker. Streifzüge durch die französische Kultur vor der Revolution. Übers. v. J. Trobitius. München/Wien: Hanser Verlag 1989. (amerik. Orig. 1984)
- Darnton, R.: Glänzende Geschäfte. Die Verbreitung von Diderots *Encyclopédie* oder: Wie verkauft man Wissen mit Gewinn? Übers. v. H. Günther. Berlin: Wagenbach 1993. (amerik. Orig. 1979)
- Darnton, R./Roche, D. (Eds.): Revolution in Print. The Press in France 1775-1800. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 1989.
- Davidson, T.: Jean-Jacques Rousseau and Education According to Nature. New York: Scribner 1898.
- De Amici, E.: Cuore. Libro per I Ragazzi. Torino: Treves 1886.
- Der Katechismus von den Anfängen bis zur Gegenwart. Ausstellung in der Bischöflichen Zentralbibliothek Regensburg St. Petersweg 11-13 18. September bis 18. Dezember 1987. München/Zürich: Verlag Schnell&Steiner 1987. (= Bischöfliches Zentralarchiv und Bischöfliche Zentralbibliothek Kataloge und Schriften, hrsg. v. P. Mai, Band 1)
- Descartes, R.: Meditationen über die Erste Philosophie. Übers. u. hrsg. v. G. Schmidt. Stuttgart: Reclam 1971. (lat. Orig. 1641)
- Deuse, W.: Untersuchungen zur mittelplatonischen und neuplatonischen Seelenlehre. Mainz/Wiesbaden 1983. (= Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Abhandlungen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse, Einzelveröffentlichungen Bd. 3)
- Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985a.
- Dewey, J.: In Memoriam Francis Wayland Parker. In: The Elementary School Teacher (June 1902), S. 699-715.
- Dewey, J./Dewey, E.: Schools of To-Morrow. In: J. Dewey: The Middle Works 1899-1924, Vol. 8: Essays on Education and Politics, 1915. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Dewey, A.C.: The Place of the Kindergarten. In: The Elementary School Teacher Vol. 3 (January 1903), S. 273-288.
- Dewey, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einer Einleitung neu hrsg. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.
- Dickens, Ch.: Oliver Twist or the Parish Boy's Progress. In Three Volumes. London: Richard Bentley 1838.
- Diderot, D.: Jakob und sein Herr. Übers. v. W.C.S. Mylius; hrsg. v. H. Günther. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1984.
- Dittmar, G.: Louise Michel (1830-1905). Paris: Editions Dittmar 2004.
- Dottrens, R./Dengler, P.L.: The New Education in Austria. New York: The John Day Company 1930.
- Douglas Wiggin, K.: Children's Rights. In: Scribner's Magazine Vol. XII (1892), S. 242-248.
- Douglas Wiggin K. (Ed.): The Kindergarten. New York: Harper&Brothers 1893.
- Douglas Wiggin, K.: Rebecca of Sunnybrook Farm. New York: Grosset&Dunlap Publishers 1903. (repr. Whitefish, MT: Kessinger Publishing Company 2005)
- Douthwaite, J.V.: The Wild Girl, Natural Man, and the Monster: Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment. Chicago/London: The University of Chicago Press 2002.
- Dubois, P.V.: Nouveau traité des scrofules. Paris: Paulus-du-Mesnil 1726.
- Dumas, L.: La Bibliothèque des enfans ou les premiers élémens de lettres. Cont. Le système du Bureau typographique: Le nouvel ABC Latin; Le nouvel ABC françois ... A l'usage de Monseigneur le Dauphin... Vol 1-4. Paris: Simon 1732.

- Dummanget, M.: L'Enseignement, l'enfance et la culture sous la Commune. Paris: Editions-librairie de l'Etoile 1964.
- Du Peyrou, P.A.: Recueil des Pièces relatives à la persécution suscitée à Môtiers-Travers contre M. J. J. Rousseau. Yverdon: F.B. de Félice 1765.
- Dutton, W.H.: The Child Study Movement in American Education from Its Origin (1890) to the Progressive Education Association (1920). Unpublished PhD Stanford University. Stanford, CA: Stanford University 1945.
- Duvoisin, J.-B.: Défense de l'ordre social contre les principes de la Révolution française. Londres 1798.
- Edgeworth, M./Edgeworth, R.: Practical Education. Volume I/II. First American Edition. New York: Self, Brown&Stansbury 1801.
- Edgeworth, R.L.: Memoirs. Concluded by his Daughter Maria Edgeworth. Vol I/II. London: Hunter and Baldwin 1821.
- Edmonds, D./Eidinow, J.: Rousseaus's Dog: Two Great Thinkers at War in the Age of Enlightenment. Hopewell NJ: The Ecco Press 2006.
- Ehm, A.: L'éducation nouvelle. Ses principes, son evolution historique, son expansion mondiale. Préface de Ad. Ferrière. Paris: Editions Alsatia 1938.
- Epinay, L.F.P. Marquise d': Lettres à mon fils. Genève 1759.
- Epinay, L.F.P. Marquise d' : Conversations d'Emilie. Paris 1774.
- Essner, R./Fuchs, T. (Hrsg.): Bäder und Kuren der Aufklärung. Medizinalkurs und Freizeitvergnügen. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag 2003. .
- Exposé succinct de la contestation qui est élevée entre M. Hume et M. Rousseau avec les pieces justificatives. Londres 1766.
- Falconet, N. : Système des fievres et des crises, Selon la doctrine d'Hippocrate, Des Febrifuges, des Vapeurs, de la Goute, de la Peste, etc. Singularitez importantes sur le petite Verole. De l'Education des enfants. De l'abus de la Bouielle. Paris: Chez Antoine-Urbain Coustelier 1723.
- Farrell, J.: Paranoia and Modernity. Cervantes to Rousseau. Ithaca N.Y.: Cornell University Press 2006.
- Fenelon: Oeuvres I. Ed. J. Le Brun. Paris: Editions Gallimard 1983.
- Ferguson, A.: Versuch über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Übers. v. H. Medick; hrsg. v. Z. Batscha/H. Medick. Frankfurt/M. 1988. (engl. Orig. 1767)
- Ferrer, F.: The Origin and Ideals of the Modern School. Transl. by J. McCabe. New York: Putnam 1913.
- Fields, E.: With Trumpet and Drum. New York: Charles Scribner's Sons 1892.
- Fields, E.: Poems of Childhood. New York: Charles Scribner's Sons 1904.
- Filmer, R.: Patriarcha and Other Writings. Ed. by J.P. Sommerville. Cambridge et al.: Cambridge University Press 1991. (= Cambridge Texts in the History of Political Thought, ed. R. Geuss/Q. Skinner/R. Tuck)
- Fineberg, J. (Ed.): Discovering Child Art: Essays on Childhood, Primitivism, and Modernism. Princeton, NJ: Princeton University Press 2001.
- Fiske, J.: The Meaning of Infancy. Boston/New York 1909. (erste Ausg. 1895)
- Flaubert G.: Mémoires d'un fou. Paris: Floury 1901.
- Forbonnais, F. de: Elements du commerce. T. I/II. Leyde/Paris: Briasson et. al. 1754.
- Formey, J.-H. S.: Anti-Emile. Berlin: Chez Néaulme 1763.
- Formey, J.-H. S.: Emile chrétien consacré à l'utilité publique. Berlin: Chez Néaulme 1764.
- Formey, J.-H. S.: Souvenirs d'un citoyen. T.I/II. Berlin : La Garde 1789.
- Franck, Ph. : Das schaffende Kind. Berlin: Otto Stollberg Verlag o.J. (1928).
- Friederich Fröbel an Gräfin Therese Brunsvik. Aus der Werdezeit des Kindergartens. Hrsg. v. E. Hoffmann. Berlin: Alfred Metzner Verlag 1944.

- Fritz, Th.: Esquisse d'une histoire de l'éducation (et de la Pédagogique) depuis les temps les plus reculés. Strasbourg: Schmidt et Grucker 1843.
- Fröbel, F.: „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ Ausgewählte Werke, Bd. I-III. Hrsg. R. Boldt/E. Knechtel/H. König. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1986.
- Fyfe, A.: Reading Children's Books on Late Eighteenth-Century Dissenting Families. In: The Historical Journal Vol. 43, No.2 (2000), S. 453-473.
- Gaudig, H.: Der Handfertigkeitsunterricht und die Reform der deutschen Schule. In: Die Arbeitsschule 26 (1912), S. 3-7.
- Genlis, St.-F. du Crest, comtesse de: Adèle et Théodore ou Lettres sur l'éducation. 1782.
<http://visualiseur.bnf.fr/Visualiseur?Destination=Gallica&O=NUMM-88451>
- Genoux, Cl.: Les enfants de J.-J. Rousseau. Paris: Serrière 1856.
- Gerdil, G. S.: Réflexions sur la théorie & la pratique de l'éducation, contre els principes de Mr R., par le P. G. B. Genève: Em. Du Vilard 1764.
- Gerhardi, G.C. (1983): Hortus Clausus. Funktionen der Landschaft bei Jean-Jacques Rousseau. In: Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft Jg. 28, Nr. 1 (1983), S. 34-61.
- Gessner, J.J.: Weise, fromm und gesund zu leben, auch ruhig und gottselig zu sterben, oder nützlicher Unterricht, wider den Teufel zu streiten, durch Beantwortung der Fragen: I. Kann der Teufel des Leibe der Menschen schaden? II. Welchem am meisten? III. Wie ist zu helfen. Kempten 1774.
- Gibson, J.: Locke's Theory of Knowledge and its Historical Relations. Cambridge: Cambridge University Press 1968.
- Girardin, R.-L. : De la composition des paysages: suivi de Promenade ou itinéraire des jardins Erménonville. Seyssel: Edition Champ Vallon 1992.
- Giroud, G.: Cempius. Education intégrale - Coéducation des sexes. D'après les documents officiels et les publications de l'établissement. Paris: Schleicher Frères, Editeurs 1900.
- Gläser, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg: Verlag Georg Westermann 1920.
- Goldman, E.: Selected Writings and Speeches. Ed. by A. Kates Shulman. New York: Random House 1972.
- Gross, R.: Carl Schmitt und die Juden. Eine deutsche Rechtslehre. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2000.
- Grosser, H./Stern, W.: Das freie Zeichnen und Formen des Kindes. Leipzig: Barth 1913.
- Guyot, Ch.: Plaidoyer pour Thérèse Lavasseur. Neuchatel: Ides et calendes 1962.
- Hardcastle, W.: Catechism of Astronomy, and The Use of the Globes, Containing 648 Questions upon the Terrestrial and Celestial Globes, with Numerous Problems for Solution by Pupils. London: Relfe&Fletcher 1845
- Harmer, A.: Elementary Cooking in the Laboratory School. In: The Elementary School Teacher Vol. 3, No. 10 (June 1903), S. 706-710.
- Hastier, L.: La Gouverneuse de Jean-Jacques Rousseau. In: Vieilles histoires, étranges énigmes. Paris 1965, S. 111-259.
- Havens, G.R.: Voltaire's marginalia on the pages of Rousseau. A Comparative Study of Ideas. Columbus, Ohio: Ohio University Press 1933.
- Heiland, H.: Maria Montessori mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek b. Hamburg 1991.
- Heilig-Epistolarischer Bericht / Licht / Geleit und Freud. Das ist: Emblematische Fürstellung / Der Heiligen Sonn- und Festtäglichen Episteln: In Welcher Gründlicher Bericht / von dem rechten Wort-Verstand / ertheilet; / Dem wahren Christenthum ein helles Licht fürgetragen; Und ein sicheres Geleit / mit beigefügten Gebethen und Gesängen zu der himmlischen Freude / gezeiget wird ... Nürnberg 1663.

- Herrick, M. J.: *The Chicago Schools: A Social and Political History*. Beverly Hills: Sage Publications 1971.
- Herzoglich-Sachsen-Gotha und Altenburgischer Hof und Adress-Calender auf das Jahr 1778, worinnen der verbesserte Gregorianische Calender, nebst den darzu gehörigen diensamen Nachrichten enthalten, auch am Ende ein Verzeichniss von dem dermaligen Herzogl. Sachsen-Gotha und Altenburgischen Civil-Hof und Militar-Etat angefuget worden. Gotha: Bey Carl Wilhelm Ettinger 1778.
- Hilaire, A.: *Nos maîtres, hier. Etudes sur les progrès de l'éducation et sur les développements de l'instruction populaire en France depuis les temps les plus reculés jusqu'à Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Hachette 1873.
- Hindman, H.D.: *Child Labor: An American History*. New York: M.E. Sharpe 2002.
- Hirt, G.: *Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes*. In: *Pädagogische Reform* Jg. 22, H. 4 (1898), S. 33/34.
- Hobbes, Th.: *Vom Körper*. (Elemente der Philosophie I) Übers. u. hrsg. v. M. Frischeisen-Köhler. 2., erw. Aufl. Hamburg: Meiner Verlag 1967. (lat. Orig. 1655)
- Hobbes, Th.: *Leviathan*. Ed. and intr. by C.B. MacPherson. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1986. (erste Ausgabe 1651)
- Hodgson Burnett, F.: *Little Lord Fauntleroy*. New York: Scribner 1886.
- Holmes, E.: *What Is and What Might Be: A Study of Education in General, and of Elementary Education in particular*. London: Constable & Co. 1911.
- Horowitz, A.: *Rousseau, Nature and History*. Toronto: University of Toronto Press 1987.
- Hume, D.: *Vermischte Schriften Band II: Philosophische Versuche über die Menschliche Erkenntniss*. Nach der zweyten vermehrten Ausgabe aus dem Englischen übersetzt und mit Anmerkungen des Herausgebers. Hamburg/Leipzig 1755.
- Hume, D.: *Untersuchung über die Prinzipien der Moral*. Übers. u. hrsg. v. C. Winckler. Repr. Hamburg 1972. (engl. Orig. 1751)
- Hume, D.: *A Treatise of Human Nature*. Ed. L. A. Selby-Bigge. Oxford: At the Clarendon Press 1975. (Repr. der Ausgabe 1888)
- Hume, D.: *Die Naturgeschichte der Religion. Über Aberglaube und Schwärmerei. Über die Unsterblichkeit der Seele. Über Selbstmord*. Übers. u. hrsg. v. L. Kreimendahl. Hamburg 1984. (engl. Orig. 1757)
- Hume, D.: *Political Essays*. Ed. by K. Haakonssen. Cambridge: Cambridge University Press 1994. (= Cambridge Texts in the History of Political Thought, ed. R. Geuss/Qu. Skinner)
- Iconographie de Jean-Jacques Rousseau. Portraits, scènes, habitations, souvenirs par le Comte de Girardin. Préface du Vicomte E.-M. de Vogüe. Paris: Librairie Centrale d'Art et d'Architecture 1908.
- Jacobs, J.-F.: *Manuel pratique des Jardins d'enfants de Frédéric Froebel à l'usage des institutrices et des mères de famille*. Composé sur les documents allemands. Avec une introduction de Madame la Baronne de Marenholtz. Bruxelles: F. Claassen, Librairie-Editeur 1859.
- James, R. : *Dictionnaire de Médecine*. Trad. par D. Diderot et. al. Tome IV. Paris: Briasson, David et Durand 1747.
- Janeway, J.: *A Token for Children, Being An exact Account of the Conversation, holy and exemplary Lives and joyful Deaths, of several Young Children. To Which is Added, A Token for the Children of Newengland ...* Worcester, Massachusetts: For I. Thomas 1795.
- Jensen, A./Lamszus, W.: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg/Berlin: Alfred Janssen 1910.

- Jimack, P.D.: La genèse et la rédaction de l'*Emile*. Geneva: Institut et Musée Voltaire, les Delices 1960. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. Th. Besterman, Vol. XIII).
- John Dewey and the Promise of America. Columbus, Ohio: American Education Press 1939 (= Progressive Education Booklets, No.14).
- Johnson, P.M.: The Paradise of Association. Political Culture and Popular Organizations in the Paris Commune of 1871. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press 1996.
- Jonckheere, T.: Les grands directions de l'éducation moderne. Bruxelles: Lemartin 1910.
- Jung, J.H.: Lehrbuch der Staats-Polizey-Wissenschaft. Leipzig: Weidmannische Buchhandlung 1788. (repr. 1970)
- Justi, J.H.G. v.: Progr. Abhandlung von den Mitteln, die Erkenntnis in den öconomischen und Cameral-Wissenschaftem dem gemeinen Wesen recht nützlich zu machen. Göttingen 1755.
- Justi, J.H.G. v.: Staats-Wirtschaft, oder Systematische Abhandlung aller Oeconomischen und Cameralwissenschaften, die zur Regierung eines Landes erfordert werden. Band I/II. Leipzig: Breitkopf 1755a.
- Kelly, H.: Short History of the Ferrer Association. In: Modern School Vol.1 (Autumn 1913), S. 9/10.
- Kelly, H.: The Ferrer Modern School, Stelton, NJ: The Modern School Association of North America 1920.
- Kern, H.: Labyrinth. Erscheinungsformen und Deutungen. 5000 Jahre Gegenwart eines Urbilds. 3. Aufl. München: Prestel 1995.
- Kilpatrick, W.H.: The Montessori System Examined. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin Company 1914.
- Kilpatrick, W.H.: Froebel's Kindergarten Principles Critically Examined. New York: The Macmillan Company 1916.
- Kohler, R. : Jean Piaget. London/New York: Continuum Press 2008.
- Korbmacher, Kh.: Zur Geschichte des Lernbüros. 1999.
<http://www.luk-korbmacher.de/Schule/Buwi/texte/geschichte.html>
- Kraus-Boelte, M./ Kraus, J.: Kindergarten Guide. An Illustrated Hand-Book, Designed for the Self-Instruction of Kindergartners, Mothers and Nurses. New York/London: E. Steiger, A.N. Meyers&Co. 1877.
- Kroll, P./Ashcraft, R./Zagorin, P.: Philosophy, Science and Religion in England, 1640-1700. Cambridge: Cambridge University Press 1992.
- Lang, A. (Hrsg.): Der Heidelberger Katechismus und vier verwandte Katechismen. (Leo Juds und Microns kleine Katechismen sowie die zwei Vorarbeiten Ursins). Mit einer historisch-theologischen Einleitung herausgegeben. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1967.
- Langsdorf, D.I.: Abhandlung über Volksschulen, ein Beytrag zur Staatspolizey. Giessen: bey Krüger dem Jüngeren 1783.
- Lassels, R.: The Voyage of Italy; Or, a Compleat Journey Through Italy... Paris/London: John Starkey 1670.
- Latifau, J.F.: Customs of the American Indians Compared with the Customs of Primitive Times. Vol. I/II. Ed. and transl. by W.N.Fenton/E.L Moore. Toronto: The Champlain Society 1974/1977.
- Lavater, J.C.: Geheimes Tagebuch. Von einem Beobachter Seiner Selbst. Leipzig: Weidmanns Erben und Reich 1771.
- Lavater, J.C.: Reise nach Kopenhagen im Jahre 1793. Auszug aus dem Tagebuch. Durchauss nur für Freunde. Zürich 1794.
- Laven R.: Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst. Wien: Schleebrügge 2006.

- Leca-Tsiomis, M.: *Ecrire l'Encyclopédie*. Diderot: de l'usage des dictionnaires à la grammaire philosophique. Oxford: Voltaire Foundation 1999. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. A. Strugnell, Vol. 375)
- Le CD-Rom Jean-Jacques Rousseau*. Prod. Par INCOPROM SA (Geneva), l'INSTITUT de FRANCE (Paris) and CYBELE PRODUCTIONS (La Muraz). General conception par C. Richardet. 1999.
- Lefebvre, Ph. (1966-1968): Jansénistes et catholiques contre Rousseau. Essai sur les circonstances religieuses de la condamnation de l' „Emile“ à Paris. In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* t. 45-48 (1966-68), S. 129-148.
- Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg: Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg. O.O. (Hamburg) 1898.
- Leinkauf, Th.: *Mundus Combinatus*. Studien zur Struktur der barocken Universalwissenschaft am Beispiel Athanasius Kircher SJ (1602-1680). Berlin: Akademie Verlag 1993.
- Lepape, P.: Denis Diderot. Eine Biographie. Übers. v. G. Krüger-Wirrer. Frankfurt/New York: Campus-Verlag 1994. (frz. Orig. 1991)
- Lessons for Children. Part I-IV. London: J. Johnson 1801.
- Leuchs, J.M.: Nachricht von der in Nürnberg seit zwei Jahren bestehenden Akademie und Lehranstalt der Handlung. In: *Leipziger Allgemeiner Literarischer Anzeiger Beilage zur zweiten Ausgabe vom 5. Januar 1797*, S. 23/24.
- Leuenberger C./Seglias, L. (Hrsg.): *Versorgt und vergessen: Ehemalige Verdingkinder erzählen*. Zürich: Rotpunktverlag 2008.
- Levinstein, S.: *Das Kind als Künstler. Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde*. Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln und 18 Tabellen im Text. Leipzig: Voigtländer 1905.
- Liberté par l'enseignement. L'école libérale. Paris: Temps nouveaux 1898.
- Life and Remains of the Rev. R. H. Quick. Ed. by F. Stork. New York: The Macmillan Company 1899.
- Ligon, R. : *A True & Exact History of the Island of Barbados*. Illustrated with a Map of the Island, as also the Principall Trees and Plants there ... London: Humphrey Moseley 1657.
- Locke, J.: *An Essay Concerning Human Understanding*. Ed. by P.H. Nidditch. Oxford: Clarendon Press 1975. (repr. 1990) (erste Ausgabe 1690)
- Locke, J.: *Two Treatises of Government*. Ed. and intr. by P. Laslett. Cambridge et. al.: Cambridge University Press 1970. (erste Ausgabe 1689/1690)
- Locke, J.: *Some Thoughts Concerning Education*. Ed. J.W. Yolton/J.S. Yolton. Oxford: Clarendon Press 1989.
- Loti, P.: *Le roman d'un enfant*. Paris: Calmann Levy 1890.
- Lough, J.: *The „Encyclopédie“*. New York: David MacKay 1971.
- Luther, M.: *Werke*. Weimarer Gesamtausgabe (WA). Weimar 1883-2000.
- Mall, C. : *Emile ou les figures de la fiction*. Oxford: Voltaire Foundation 2002.
- Mandement de Monseigneur l'Archevêque de Paris, Portant condamnation d'un Livre qui a pour titre: *Emile, ou de l'Education, par J.J. Rousseau, Citoyen de Genève*. A Amsterdam, chez Jean Néaulme, Libraire/Paris: C.F. Simon 1762.
- Mandeville, B.: *Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile*. Übers. v. O. Bobertag u.a.; hrsg. v. W. Euchner. Frankfurt/M. 1980. (engl. Orig. 1705ff.)
- Mark, Th.: *Modern Views on Education*. London/Glasgow: Collins Clear Type Press 1913.
- Mark Twain Notebooks. Ed. by A. Paine. Alcester Warwickshire: Read Books 2006.
- Marperger, P.J.: *Erste Fortsetzung Seiner so nothwendig als nützlichen Fragen Über die Kauffmannschafft ...* Leipzig/Flensburg: Balthasar Otto Bosseck 1715.
- Mather, C.: *A Discourse ... in the Good Education of Children, Delivered at the Funeral of Ezekiel Cheever, Principal of the Latin School in Boston; who died, August, 1708, in the*

- Ninety-Fourth Years of his Age. With an Elegy and an Epitaph. Somewhat Abridged, by Omitting the Latin Phrases etc. Boston: Dutton&Wentworth 1828.
- May, J.C.: Versuch einer allgemeinen Einleitung in die Handlungswissenschaft. Neue und verbesserte Auflage Bd 1/2. Altona: David Iversen 1770. (erste Ausgabe 1762)
- Mein lieber Herr Fröbel: Briefe von Frauen und Jungfrauen an den Kinder- und Menschenfreund. Hrsg. v. H. König. Berlin: Verlag Volk und Wissen 1990.
- Memoirs of Richard Lovell Edgeworth, Esq. Begun by Himself and Concluded by his Daughter Maria Edgeworth. Third Edition. London: Richard Bentley 1844.
- Mercier, R.: L'enfant dans la société du XVIIIe siècle (before Emile). Thesis for the doctorate ès lettres presented to the Faculté des Lettres University of Paris. Paris: Université de Paris. Faculté des Lettres et Sciences Humaines 1961.
- Metz, D./Stinner, A.: A Role for Historical Experiments: Capturing the Spirit of the Itinerant Lecturers of the 18th Century. In: Science and Education (July 2006).
- Meumann, M.: Findelhäuser, Waisenkinder, Kindsmord in der Frühen Neuzeit. Unversorgte Kinder in der frühneuzeitlichen Gesellschaft. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 1995. (= Ancien Régime, Aufklärung und Revolution Band 29)
- Meyer, S.: Antisemitism and Social Critique in Dicken's *Oliver Twist*. In: Victorian Literature and Culture Vol. 33, No. 1 (2005), S. 239-252.
- Michel, L.: Mémoires.(1886) Paris: La Découverte 2002.
- Midelfort, H.C.E.: Exorcism and Enlightenment: Johann Joseph Gassner and the Demons of Eighteenth-Century Germany. Princeton, N.J.: Yale University Press 2005.
- Milton, J.: Complete English Poems. Of Education. Areopagitica. Ed. by G. Campbell. Boston/Tokyo/Singapore: Tuttle Publishing 1993.
- Milton, Ph.: Lohn Locke and the Rye House Plot. In: The Historical Journal Vol. 43 (2000), S. 647-668.
- Minerva. Revue International et Polyglotte de Documentation Educative. 2me Année (1910).
- Mitternacht, J.S.: Paedia, Das ist: Unvorgreifliches und wolgemeintes Bedencken/von der Erziehung und Unterweisung der Kinder ... Leipzig 1666.
- Mojsisch, B.: Zum Disput über die Unsterblichkeit der Seele in Mittelalter und Renaissance. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 29 (1982), S. 341-359.
- Montessori, M.: The Montessori Method. Transl. by A.E. George. Intr. by H. W. Holmes. New York: Fredrick A. Stokes Company 1912.
- Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Übers. v. O. Knapp. Stuttgart 1913.
- Montesquieu : **Œuvres complètes**. Ed. A. Masson. Tome I: Esprit des Lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris : Les Editions Nagel 1950.
- More, H.: The Immortality of the Soul. Ed. by A. Jacob. Dordrecht/Boston/Lancaster: Martinus Nijhoff Publishers 1987.
- Morelly: Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'Education. Paris: Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine 1743.
- Morelly : Essai sur le coeur humain, ou Principes naturels de l'éducation. Paris: Delespine 1745.
- Morosow, W.: Erinnerungen eines Jassnopoljaner Schülers an Leo Tolstoi. Übers.v. K. Gedding und mit e. Vorw. v. L. Berndl. Basel: Verlag von Frobenius A.G. 1919.
- Mossner, E.C. The Life of David Hume. Second Edition. Oxford: Clarendon Press 2001.
- Mraz, G./A. Schögl, U. (Hrsg.): Das Kunstkabinett des Johann Caspar Lavater. Wien 1999.
- Müller-Holm, E.: Die Zwangsschule. Ein Buch für Eltern und Lehrer. Hamburg: H. Lange 1926.
- Mun, Th.: England's Treasure by Forraign Trade ... New York: Macmillan and Co. 1895.
- Nash, J. (Ed.): New Essays on Maria Edgeworth. London: Ashgate Publishing 2006.

- New Education Fellowship Diary, 1920-1952. In: *The New Era in Home and School* Vol. 33, No. 7 (July-August 1952), S.173-187.
- Nörkow, P.M.: *Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik Jean-Jacques Rousseaus*. Leipzig: B.O. Schmidt 1898.
- Nourrisson, J.-F.: *Jean-Jacques Rousseau et le Rousseauisme*. Paris: Fontemoing 1903.
- Oelkers, J.: Die Rationalisierung des Lernens und die Entwicklung des Konzepts der „Zivilgesellschaft“ im 17. Jahrhundert. In: J. Oelkers/R. Casale/R. Horlacher/S. Larcher Klee (Eds.): *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006, S. 17-40.
- Oelkers, J.: *Rousseau*. London: Continuum 2008.
- O'Malley A.: *The Making of the Modern Child: Children's Literature and Childhood in the Late Eighteenth Century*. New York: Routledge 2003.
- Osterwalder, F. (1995): Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 2 (1995), S. 59-83.
- Osterwalder, F.: Jansenismus und pädagogische Reformen im ausgehenden 17. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* Band 8, No. 2 (2002), pp. 43-49.
- Pascal, B.: *Pensées et opuscules*. Ed. et intr. Par L. Brunschvicg. Paris: Librairies Hachette o.J.
- Peabody, E.P.: Kindergarten - What Is It? In: *Atlantic Monthly* Vol. 10. No. 61 (November 1862), S. 586-594).
- Peabody, E.P./Mann, M.: *Guide to the Kindergarten and Intermediate Classe. And: Moral Culture of Infancy*. Revised Edition. New York: E. Steiger 1877.
- Pearson, R.: *Voltaire Almighty: A Life in Pursuit of Freedom*. London: Bloomsbury Publishing PLC 2005.
- Peeters, E.: *Causeries pédagogiques*. T. I/II. Oostende: Paulin 1909.
- Peeters, E.: *Les Educateurs: Léon Tolstoy*. In: *Minerva* Vol. 2, No. 3 (1 Février 1911), S. 101-103.
- Perez, B.: *La psychologie de l'enfant. L'art et la poésie chez l'enfant*. Paris: F. Alcan 1888.
- Perez, B.: *Le développement des idées abstraites chez l'enfant*. In: *Revue Philosophique* t. 2 (1895), S. 449-467.
- Petersen, P.: *Friedrich Fröbel. Deutschlands grösster Erzieher*. Gotha: Engelhard Reyher Verlag 1942.
- Pethes, N.: *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein Verlag 2007.
- Piaget, J.: *La mission de l'idée*. Lausanne: Ed. La Concorde 1915.
- Plutarch: *Grosse Griechen und Römer*. Band I-VI. Hrsg. v. K. Ziegler. Zürich: Artemis 1954-1965.
- Plutarch: *Moralphilosophische Schriften*, Hrsg. v. H.-J. Klauck. Stuttgart: Reclam 1997.
- Pocock, J.A.G.: *Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Kooruption*. Übers. v. K. Blocher; Vorw. v. W. Sewing. Frankfurt/New York, Paris: Campus; Edition de la Maison des Sciences de l'Homme 1993.
- Pösche, H.: *Friedrich Fröbel's entwickelnd-erziehende Menschenbildung (Kindergarten-Pädagogik) als System. Eine umfassende, wortgetreue Zusammenstellung*. Hamburg: Hoffmann und Campe 1862.
- Pope, A.: *The Twickenham Edition of the Poems*. Ed. By J. Butt. Vol. IV: *Imitations of Horace. With an Epistle to Dr Arbuthnot and The Epilogue to the Satires*. Ed. by J. Butt. Second, revised Edition. London/New Haven: Methuen&Co., Yale University Press 1961.
- Pope, A.: *Vom Menschen. Essay on Man*. Englisch-deutsche Ausgabe. Übers. v. E. Breidert; hrsg. v. W. Breidert. Hamburg: Meiner Verlag 1993.

- Preyer, W.Th.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig: Th. Grieben's Verlag (L. Fernau) 1882.
- Queyrat, Fr.: Les jeux des enfants: étude sur l'imagination créatrice chez l'enfant. Paris:Alcan 1905.
- Priestley, J.: Heads of Lectures on a Course of Experimental Philosophy, Particularly Including Chemistry, Delivered at the New College in Hackney. London: J. Johnson 1794.
- Priestley, J.: An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life... London: C. Henderson et al. 1765. (repr. 1992)
- Py, G.: Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle. Oxford: Voltaire Foundation 1997.
- Proceedings of the Royal Lancasterian Institution for 1812. In: The Scots Magazine and Edinburgh Literary Miscellany (September 1813), 680- 682.
- Psczolla, E.: Louise Scheppler und andere Frauen in der Gemeinde Oberlins. Lahr-Dinglingen: Verlag der St. Johannis Druckerei 1988.
- Quellenbuch zur Geschichte der Evangelischen Kirche in Schlesien. Hrsg. v. G.A. Benrath. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 1992. (= Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, Band 1).
- Quick, R.H.: Essays on Educational Reformers. London: Longmans, Green 1868.
- Quick, R.H.: Essays on Educational Reformers. London: Longmans, Green and Co. 1904.
- Rang, B./Leenders, H.: Die politische Karriere der Montessori-Pädagogik in Italien, den Vereinigten Staaten und den Niederlanden im Interbellum. In: T. Rülcker/J. Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998, S. 379-406. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 21)
- Ravier, A.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai Historique et Critique sur le Livre de l'Emile de J.-J. Rousseau. Vol. I/II. Issoudun: Editions Spes 1941.
- Rawson, W. (Ed.): The Freedom We Seek. A Survey of the Social Implications of the New Education. London: New Education Fellowship 1937.
- Reclus, E.: L'avenir des nos enfants. In: La Commune. Almanach socialiste pour 1877. Genève 1877.
- Renard, J.: Poil de carotte. Paris: Flammarion 1894.
- Ribot, T.: Evolution des idées générales. Paris: Alcan 1897.
- Ricci, C.: L'arte dei bambini. Bologna: N. Zanichelli 1887.
- Rice, J.M.: The Public-School System in the United States. New York: Forum Publishing Company 1893.
- Ringelntatz, J.: Kinder-Verwirr-Buch mit vielen Bildern. Berlin : Rowohlt 1931.
- Robin, P.: De l'Enseignement intégral. In: La Philosophie positive (sept.-oct. 1869).
- Rodis-Lewis, G.: Descartes. Biographie. Paris: Calmann-Lévy 1995.
- Robespierre, M. de: Über die Prinzipien der politischen Moral. Rede am 5. Februar 1794 vor dem Konvent. Übers. v. K.,Schelle. Hamburg : Europäische Verlagsanstalt 2000.
- Roller, O.: Das Formular der paulinischen Briefe: Ein Beitrag zur Lehre vom antiken Briefe. Stuttgart:EW: Kohlhammer 1933.
- Ronda, B.A.: Elizabeth Palmer-Peabody. A Reformer in Her Own Terms. Cambridge/Mass: Harvard University Press 1999.
- Roorda, H.: Le Pédagogue n'aime pas les enfants. Lausanne: Les Cahiers Vaudois 1917.
- Rosenblatt, H.: Rousseau and Geneva. From the „First Discourse” to the „Social Contract.” Cambridge/New York: Cambridge University Press 1997.
- Rousseau, J.-J.: Correspondance Complète de Jean-Jacques Rousseau. Edition critique établie et annotée par R.A. Leigh, Vol. I-XLII. Genève: Institut et Musée Voltaire 1965-1984.
- Rousseau, J.-J.: Œuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. I : Les Confessions. Autres textes autobiographiques. Paris : Editions Gallimard 1959.

- Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard 1964.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
- Rousseau, J.-J.: Citizen of Geneva. Selections from the Letters of Jean-Jacques Rousseau. Ed. By Ch. W. Hendel. Oxford: Oxford University Press 1937.
- Rousseau, J.-J.: Correspondance avec Malherbes. Paris: Flammarion 1991.
- Rousseau, J.-J. : Schriften, hrsg. v. H. Ritter, Band I. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein-Verlag 1981.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. V: Ecrits sur la musique, la langue et le théâtre. Paris: Editions Gallimard 1995.
- Rousseau, J.-J.: The Collected Writings of Rousseau. Vol. 9: Letter to Beaumont, Letters Written from the Mountain, and Related Writings. Transl. by Chr. Kelly/J.R. Bush. Ed. by Chr. Kelly/E. Grace. Hanover/London: University of New England Press 2001.
- Rudolf, G.: Jean-Jacques Rousseau und die Medizin. In: Sudhoffs Archiv zur Wissenschaftsgeschichte Jg. 53, Nr. 1 (Juli 1969), S. 30-67.
- Runyon, L.L.: A Day with the New Education. In: The Chautauquan Vol. 33 (1900), S. 589-592.
- Rusk, R.: Introduction to Experimental Education. London: Longmans, Green and Co. 1912.
- Saubert d.Ä., J.: Emblematum sacrorum. M. e. Nachw. v. D. Donat. Hildesheim/New York: Georg Olms Verlag 1977. (= Emblematisches Cabinet, hrsg. v. D. Tschizewski/E. Benz, Band VI)
- Savary, J.: Le parfait négociant ou Instruction générale pour ce qui regarde le commerce des marchandises de France et des pays étrangers ... T.I/II. Lyon: Jacques Lyons Librairie 1675.
- Schaffer, S.: Natural Philosophy and Public Spectacle in the Eighteenth Century. In: History of Science Vol. 21 (1983), S. 2-45.
- Schama, S.: Rembrandts Augen. Übers. v. B. Blumenberg. Berlin: Siedler 2000. (amerik. Orig. 1999).
- Schmitt, C.: Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes. Sinn und Fehlschlag eines politischen Symbols. Mit e. Anh. sowie e. Nachw. hrsg. v. G. Maschke. Köln-Lövenich 1982. (erste Ausg. 1938)
- Schweiger, W.J.: Wiener Werkstätte: Kunst und Handwerk, 1903-1932. Wien: C. Brandstätter 1982.
- Secord, J.A.: Newbury in the Nursery: Tom Telescope and the Philosophy of Tops and Balls, 1761-1838. In: History of Science 23 (1985), S. 127-151.
- Serane, Ph.: Théorie de J.-J. R. sur l'éducation, corrigée et réduite en pratique, par M. Serane, ci-devant professeur d'histoire et d'éloquence à Paris. Toulouse: Robert. 1774
- Seward, A.: Memoirs of the Life of Dr. Darwin, Chiefly During his Residence at Lichfield. With Anecdotes of his Friends, and Criticisms of his Writings. London: J. Johnson 1804
- Shankland, Th.: Sir John Philipps of Picton, the SPCK and the Charity Movement in Wales 1699-1737. In: Transactions of the Honourable Society Cymmrodorion Session 1904/1905. <http://www.genuki.org.uk/big/wal/Schools.html>
- Shanks, L.P.: A Possible Source for Rousseau's Name *Emile*. Modern Language Notes Vol. XVII (1927), S. 243/244.
- Shotton, J.: No Master High or Low. Libertarian Schooling 1890-1990. Bristol: Libertarian Education 1993.
- Siegel, M.: „To the Unknown Mother of the Unknown Soldier“: Pacifism, Feminism, and the Politics of Sexual Difference among French Institutrices between the Wars. In: French Historical Studies Vol. 22, No. 3 (Summer 1999), S. 421-451.
- Smith, A.: An Inquiry into the Nature and Cause of The Wealth of Nations. Vol. I/II. Ed. by

- E. Cannon; with a New Preface by G. J. Stigler. Chicago: the University of Chicago Press 1976. (erste Ausgabe 1776)
- Starobinski, J.: Rousseau. Eine Welt von Widerstanden. Übers. v. U. Raulff. München/Wien: Hanser 1988. (frz. Orig. 1971)
- Steiger, E.: Der Kindergarten in Amerika. Entstehung, Wesen, Bedeutung und Erziehungsmittel des Froebel'schen Systems, und seine Anwendung auf hiesige Verhältnisse. New York: E. Steiger 1872.
- Stendhal: Vie de Henry Brulant. Ed. par C. Stryiński. Paris: G. Charpentier et Cie. Editeurs 1890.
- Stevenson, R.L.: Familiar Studies of Men and Books. London: Chatto&Windus 1882.
- Stevenson, R.L.: A Child's Garden of Verses. With Illustrations by J. Willcox Smith. New York: Charles Scriber's Sons 1905.
- Stewart, D.: Elements of the Philosophy of the Human Mind. Rev. and abr. by F. Bowen. New Edition. Boston/Cambridge: James Monroe and Company 1855.
- Sully, J.: Studies of Childhood. New Edition with Corrections and Additions. London/New York/Bombay: Longmans, Green, and Co. 1903. (erste Ausg. 1895)
- Terrasse, J.: Jean-Jacques Rousseau et la quête de l'âge d'or. Bruxelles: Palais des Académies 1970.
- Terrasse, J. : De Mentor à Orphée. Essais sur les écrits pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau. Québec: Hurtubise 1992.
- The Correspondence of John Dewey. Volno. I-III. Ed. by L. Hickman. CD-ROM. Charlottesville, VA: Intalex Past Masters 2002.
- The Creative Self Expression of the Child. Report of the first Summer Conference of the New Education Fellowship in Calais. London : New Education Fellowship 1921.
- The Letters of David Hume. Two Volumes ed. by J.Y.T. Greig. Oxford: The Clarendon Press 1932.
- The Newtonian System of Philosophy Adapted to the Capacities of Young Gentlemen and Ladies, And familiarized and made entertaining by Objects with which they are intimately acquainted: Being The Substance of Six Lectures read to the Lilliputian Society, By Tom Telescope, A.M. And collected and methodized for the Benefit of the Youth of these Kingdoms, By their Old Friend Mr. Newbury, in St. Paul's Church-Yard. The Fourth Edition. London: T. Carnan and F. Newbury, jun. 1770.
- The Seventh World Conference of the New Education Fellowship. Twenty-first Anniversary. Cheltenham, England, July 31st to August 14th, 1936. London: New Education Fellowship 1936.
- Thiery, R. (éd.) : Rousseau, l'Emile et la révolution. Actes du colloque international de Montmorency 27 septembre-4 octobre 1989. Paris: Universitas/Ville de Montmorency 1992.
- Thorndike, E.L.: Education. A First Book. New York. The Macmillan Company 1923. (erste Ausg. 1912)
- Todorov, T.: (1996): Living Alone Together. In: New Literary History Vol. 27, No. 1 (Winter), pp. 1-14.
- Tolstoi, L.: La liberté de l'école. Paris: Savine 1888.
- Tolstoi, N. L.: Briefe 1848-1910. Hrsg. v. P.A. Sergejenko. Berlin: J. Ladyschnikow 1911.
- Tolstoi, L.N.: Tagebücher 1847-1910. Übers. v. G. Dalitz; hrsg. v. U. Hirschberg; komm. v. E. Dieckmann. Mit einem Essay v. B. Zelinsky. München: Artemis&Winkler 1979.
- Tolstoi, L.: Ästhetische Schriften. Übers. v. G. Dalitz; hrsg. v. G. Dudek. 2. Aufl. Berlin: Rütten&Loening 1984.
- Tolstoi, N.L.: Pädagogische Schriften, Band I/II. Übers.v. O. Buek. Durchges.Neuausg.v. P.H. Dürr. München: Eugen Diederichs Verlag 1994.

- Toussaint, F.-V.: Les Moeurs. Troisième Edition. S.l. 1748.
- Trimmer, S.: The Teacher's Assistant: Consisting of Lectures in the Catechetical Form: Being Part of Appropriate Instruction for the Children of the Poor. Vol. I. Seventh Edition. London: F.C. and J. Rivington et. al. 1812.
- Trimmer, S.: Leading-Strings to Knowledge. Thirty-Two Easy Stories. New York/Boston: C. Francis&Co. 1859.
- Trombetta, C.: Edouard Claparède Psicologo. Roma: Armando Editore 1989.
- Tronchin, J.-R. : Discours sur la justice. Prononce au Magnifique Conseil du deux-cent de la République de Genève. In: Journal Helvétique (août 1761), S. 359-372.
- Trousseau, R.: Jean-Jacques Rousseau. T. I: La marche à la gloire. T. II: Le deuil éclatant du bonheur. Paris: Tallandier 1988, 1989.
- Trousseau, R./Eigeldinger F.S.: Jean-Jacques Rousseau au jour le jour. Paris: Honoré Champion Editeur 1998.
- Trousseau, R./Eigeldinger, F.S. (éds.): Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau. Paris: Honoré Champion Editeur 2001.
- Trousseau, R.: Rousseau par ceux qui l'ont vu. Bruxelles: Académie Royale de Langue et de Littérature Françaises de Belgique 2004.
- Tuck, R.: Philosophy and Government 1572-1651. Cambridge: Cambridge University Press 1993.
- Turgot, A.R.J.: Über die Fortschritte des menschlichen Geistes. Hrsg. v. J. Rohbeck/L. Steinbrügge. Frankfurt/M. : Suhrkamp Verlag 1990.
- Twain, M.: Adventures of Huckleberry Finn. (Tom Sawyer's Comrade). Scene: the Mississippi Valley. Time: Forty to Fifty Years Ago. New York: Charles L. Webster and Company 1885.
- Uglow, J.: The Lunar Men: A Story of Science, Art, Invention and Passion. London: Faber&Faber 2003.
- Vallès, J.: L'enfant. Paris: Charpentier 1881.
- Van Berkel, K./Vanderjagt, A. (Eds.): The Book of Nature in Early Modern and Modern History. Vol. I/II. Leuven: Peeters Publishers 2006. (= Groningen Studies in Cultural Change, Vol. 17)
- Variot, G. : La doctrine de J.-J. Rousseau en puériculture et les opinions des médecins de son temps. In: Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine (1926) S. 339-349.
- Vernes, J.: Lettres sur le christianisme de Mr. J.J.Rousseau, adressées à Mr. L.L. Amsterdam: A Néaulme 1764.
- Vidal, F.: Piaget Before Piaget. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1994.
- Viola, W.: Child Art and Franz Cizek. Vienna: Austrian Junior Red Cross 1937.
- Viola, W.: Child Art. Second Edition. London: University of London Press 1944.
- Voltaire: Oeuvres Complètes. Essai sur les moeurs et l'Esprit des nations. 1756.
http://www.voltaire.integral.com/Html/11/04INT_10.html#17
- Voltaire: Poème sur le desastre de Lisbonne, et sur la loi naturelle; avec des préfaces, des notes, & c. Nouvelle Edition. (Genève) En May 1756.
- Voltaire: Mélanges. Introduction by E. Berl. Text written and commented by J. van der Heuvel. Paris: Gallimard 1961.
- Von Rochow, Fr. E.: Vom Nationalcharakter durch Volksschulen. Brandenburg/Leipzig 1779.
- Von Salis-Marschlins, U.: Briefe an Väter und Kinderfreund. S.l. 1775.
- Walpole, H.: A Narrative of what passed relative to the quarrel of Mr. David Hume and Jean Jacques Rousseau, as far as Mr. Horace Walpole was concerned with it. In: H. Walpole: Works Vol. 4. London 1798.
- Watts, I.: Devine and Moral Songs, Adapted in Easy Language, for the Use of Children. Derby: Richardson and Hurst, Chance and Co. 1829.

- Watts, I.: The Improvement of the Mind, to Which are Added A Discourse on the Education of Children and Youth; and Short Essays on Various Subjects. New York: Betts&Anstice 1832.
- Westbrook, R.: Creative Democracy - The Task Before Us. Lecture Delivered as Part of the 2004-2005 Program on „Creativity: Raw and Cooked” of the Humanities Center of Lehigh University, 22 March 2005. Unpubl. Paper 2005.
- Whatmore, R.: Rousseau and the Representants; The Politics of *the Lettres écrites de la Montagne*. In: Modern Intellectual History Vol. 3, No. 3 (2006), S. 385-413.
- Wilderspin, S.: Infant Education; or Remarks on the Importance of Educating the Infant Poor, from the Age of Eighteen Months to Seven Years. With an Account of the Spitalfields’ Infant School, and the System of Instruction There Adopted. To Which is Added, the Latest Approvements, and a List of Schools Already Established, in England. Third Edition, with Considerable Practical Additions. London: W. Simpkin/R. Marshall 1825.
- Wille, H. J.: Träume und Tränen. Das Leben von Therese Lavasseur mit Jean Jacques Rousseau. Leipzig et. al.: Günther Verlag 1937.
- Wintsch, J.: Une révocation, une école. Lausanne: Société de l’école Ferrer 1910.
- Zagorin, P.: Rebels and Rulers, 1500-1600. Cambridge: Cambridge University Press 1982.

